قضايا معاصرة في صعوبات التعلم

النظرية والتطبيق

أ.د علي محمود شعيب
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
بكلية التربية
جامعتي المنوفية ونجران

أ.د عبد الله علي محمد
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية
جامعتي الأزهر ونجران

جوانا
للنشر والتوزيع

قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم
النظرية والتطبيق

إعداد

أ.د.علي محمود شعيب
أستاذ الصحة النفسية و التربية الخاصة
بكلية التربية جامعتي المنوفية ونجران

أ.د.عبد الله علي محمد
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية
جامعتي الأزهر ونجران

2014
دار جوانا للنشر والتوزيع

اسم الكتاب : قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم النظرية والتطبيق

إعداد :

أ.د علي محمود شعيب

أ.د عبد الله علي محمد

الناشر : دار جوانا للنشر والتوزيع

جوانا للنشر والتوزيع

العنوان : 99 أبراج الأمل

الاوتستراد – المعادى

ت : 02/27000674

ت : 01003182615

البريد الالكترونى

dargwana2050@yahoo.com

dar_farha_2020@yahoo.com

الموزع : دار العلوم للنشر والتوزيع

دار العلوم للنشر والتوزيع

العنوان : 29 شارع 9 – المعادى

ت : 02/2359318

ت : 01226122212

البريد الالكترونى

daralaloom@hotmail.com

الموقع الالكترونى

www:dareloloom.com

رقم الايداع : 2713/ 2014

الترقيم الدولى : 978-977-85088-4-0

شعيب ، علي محمود

قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم : النظرية والتطبيق

/ اعداد علي محمود شعيب ، عبد الله علي محمد. – القاهرة :

دار جوانا للنشر والتوزيع ، 2014 .

ص ، سم

تدمك : 9789778508840

1- التعلم

2- علم النفس التربوى

أ. محمد ، عبد الله علي (معد مشارك)

ب. العنوان 153,15

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
5	تقديم
11	الفصل الأول : التدريس الفعال لذوى صعوبات التعلم
61	القضية الأولى :ـ دمج ذوى صعوبات التعلم ـ الدمج مفاهيم ومصطلحات
109	القضية الثانية : تطبيقات تقنيات التعليم لذوى صعوبات التعلم
181	القضية الثالثة : التعليم عن بعد وتطبيقاته لذوى صعوبات التعليم
211	القضية الرابعة : الاتجاهات المعاصرة والقياسية فى إعداد معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم
259	القضية الخامسة : القياس والتقويم فى التربية الخاصة
325	القضية السادسة : الحقوق والتشريعات لذوى الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم
383	القضية السابعة : الكفاءة الاجتماعية للأشخاص ذوى صعوبات التعليم
443	القضية الثامنة : الاتجاهات الحديثة فى رعاية الأسرة ذات المعاق
489	القضية التاسعة : الاتجاهات الحديثة فى مجال الدراسات المقارنة لذوى صعوبات التعلم
529	القضية العاشرة : قضية البحث العلمى وأولوياته فى مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم

تقديم

شهدت الحياة المعاصرة العديد من التطورات العلمية والتكنولوجية والفكرية فى شتى مجالات الحياة الانسانية، وقد أدت هذه التطورات الى ظهور العديد من المشكلات والقضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة، ومنها صعوبات التعلم، مثل القضايا المتعلقة بالتدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم ، وقضية دمج ذوي صعوبات التعلم ، وقضية تطبيقات تقنيات التعليم لذوي صعوبات التعلم، وقضية إعداد المعلم، والحقوق والتشريعات، والتعليم الالكتروني، والقياس والتقويم ، والتعليم عن بعد ، والبحث العلمي، وغيرها من القضايا الهامة في مجال التربية الخاصة والتركيز على مجال ذوي صعوبات التعلم.

وبذلك يشهد العالم الآن التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة في مجال التربية الخاصة بوجه عام؛ ويتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات والقضايا المعاصرة لذوي صعوبات التعلم التي قد تنجم عنها، مثل: كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلاب ونقص المعلمين وبعد المسافات.

وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم، خاصة في مجال التعليم الفردي أو الذاتي الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه، ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة، وذلك كحلول في مواجهة هذه التغيرات. على الجانب الآخر أصبحت صناعة معلم التربية الخاصة بوجه عام ومعلم الصعوبات بوجه خاص عملية مستمرة ومتكاملة. لذا تعد موضوعات هذا الكتاب قضايا معاصرة في مجال صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق أحد التوجهات الهامة والحديثة في مجال التربية الخاصة، وذلك للعديد من المبررات من أهمها:

- هناك العديد من القضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة بوجه عام وذوي صعوبات التعلم بوجه خاص لم يتمكن منها الطالب / المعلم قبل الخدمة أو طلاب الدراسات العليا من الإطلاع عليها وذلك لحداثتها أو لافتقار الخطط الدراسية للمراحل المختلفة لتغطيتها ودراستها.

- استمرارية تدفق وتجديد نوعية التعليم واستيعاب القضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم.
- تعدد القضايا المعاصرة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وتناولها بشكل مختلف في الكتابات ذات العلاقة.

ومن أجل ذلك يأتي هذا الكتاب الذي يقدم رؤية متكاملة لكل قضية معاصرة في مجال التربية الخاصة بوجه عام وصعوبات التعلم بوجه خاص للطالب المعلم، وهي رؤية، وإن ركزت على جانب الممارسة الفعلية لتعليم وتعلم كل قضية في ضوء تطبيقات لها، إلا أنها لم تغفل الجوانب النظرية التي بنيت عليها هذه القضية.

وقد صيغ الكتاب بلغة سلسة وسهلة الفهم لطالب الدراسات العليا والطالب المعلم في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وهي تجمع ما بين النظرية والتطبيق، وأيضا معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة والموجهين والقائمين على برامج تدريب معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم من خلال تطبيق القضايا المعاصرة، لإحداث التطوير المهني المستمر لمعلم التربية الخاصة والصعوبات.

ويقع الكتاب في أحد عشر فصلا تناولت قضايا معاصرة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وتطبيقاتها في المجال.

ولقد استهل الكتاب بفصل تمهيدي حول قضية " الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم كأرضية أوقاعدة تم الانطلاق منها الى بقية فصول الكتاب من خلال تحديد هذه الحقوق والتشريعات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة، وأهميتها، والحقوق والنظرة التاريخية لتطور حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة عالميا ومحليا، **أبرز الملامح الأساسية للقوانين المعاصرة، قوانين التشريعات عالميا ومحليا، تشريعات التربية الخاصة في بعض الدول العربية والأجنبية.**

وتناول **الفصل الثاني** قضية دمج ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تناول مفاهيم الدمج، ومبرراته لذوي صعوبات التعلم، وأهدافه، واشكاله، ومستوياته وفوائده للمعلم والمتعلم، وإيجابيات وسلبياته واتجاهات المجتمع نحو الدمج ومتطلبات وأسس التخطيط للدمج وعناصر الدمج الناجح وتجارب بعض الدول في عملية الدمج.

كما تناول **الفصل الثالث** قضية الكفاءة الاجتماعية للأشخاص ذوي صعوبات التعلم، حيث تعرض لخصائص ذوي صعوبات التعلم، وخصائص السلوك الاجتماعي الانفعالي التفاعل الاجتماعي، وأنواعه وخصائصه ونظرياته أهمية الصعوبات الاجتماعية والانفعالية، والكفاءة الاجتماعية، وعلاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المتغيرات، طرق قياس الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، ونظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال صعوبات التعلم، والتطبيقات التربوية للذكاوات المتعددة في مجال صعوبات التعلم.

وتناول **الفصل الرابع** قضية التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم ، المفهوم، المكونات، الأوضاع التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الدعم المقدم لمعلم ذوي صعوبات التعلم ليحقق التدريس الفعال، الأوضاع التربوية الملائمة لذوي صعوبات التعلم، غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم، طرق واساليب واستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم، معايير اختيار طريقة أو إستراتيجية التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم،التعلم التعاوني، تدريس الأقران، التدريب متعدد الحواس، التدريس الفعال لمهارات القراءة لذوي-صعوبات التعلم، التدريس الفعال لمهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم، التدريس الفعال لمهارات الرياضيات لذوي صعوبات التعلم، خطوات التشخيص العلاج.

كما تناول **الفصل الخامس** قضية الاتجاهات المعاصرة والقياسية في اعداد معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم،حيث تم تناول أهمية إعداد معلم التربية الخاصة، الخصائص والصفات العلمية التي يجب توافرها في معلم التربية الخاصة، برامج إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة، معايير الاعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة، دواعي إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة، الاعتبارات الأساسية التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة، المتطلبات التربوية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، الكفايات العامة الضرورية للمعلمين لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، نموذج مقترح في مجال اعداد معلم التربية الخاصة، مشكلات اعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، تدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة، دواعي تدريب معلم الصعوبات أثناء الخدمة، مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم، الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية

الخاصة وصعوبات التعلم، تجارب بعض الدول في برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

وتناول الفصل السادس قضية تطبيقات تقنيات التعليم لذوي صعوبات التعلم، حيث تم تناول تعريف تقنيات التعليم، والمشكلات التي تسهم تقنيات التعليم في معالجتها لذوي صعوبات التعلم، أهمية الوسائل والتقنيات في التعليم، التعليم الالكتروني ،مفهوم التعليم الالكتروني، التعليم الالكتروني المباشر، الواقعية في التعليم الالكتروني، فوائد التعليم الالكتروني لذوي صعوبات التعلم، ومعوقاته، وفوائده لذوي صعوبات التعلم، المجتمع الافتراضي لذوي صعوبات التعلم، شروط التعلم في المجتمع الافتراضي، وخطواته، وفاعليته، وبعض البرامج مثل برنامج Blackboard ، إمكانية استخدام Blackboard مع طلاب ذوي صعوبات التعلم، الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم.

كما تناول **الفصل السابع** قضية التعليم عن بعد وتطبيقاته لذوي ذوي صعوبات التعلم،حيث تم تناول المفهوم، فوائد التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم، مابين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي ، الوسائل المستخدمة في التعليم عن بعد، بعض المؤسسات التي تقدم التعليم عن بعد، إعداد المواد التعليمية بمؤسسات التعليم عن بعد، خصائص ومميزات التعليم عن بُعد، الحاجة إلى التعليم عن بُعد، والتعليم متعدد القنوات لذوي صعوبات التعلم، شروط نجاح التعليم عن بُعد، والتعليم متعدد القنوات لذوي صعوبات التعلم، عناصر التعلم عن بعد لذوي صعوبات التعلم، الواقع والمأمول للتعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية ، أهمية استخدام تقنيات التعليم والتكنولوجيا المعلوماتية في التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم.

وتناول **الفصل الثامن** قضية القياس والتقويم في التربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم، حيث تم تناول التطور التاريخي للقياس و التقويم في التربية الخاصة، مفهوم القياس والتقويم،والتشخيص التقويم لأغراض الكشف عن المشكلات ، أهداف القياس والتقويم في التربية الخاصة من يقوم بالقياس والتقويم في التربية الخاصة ، خطوات عملية القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم ، قواعد وأسس عملية القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، مصطلحات ونماذج في القياس والتقويم في التربية الخاصة، كفايات

التقويم لدي معلمي التربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم ، قضايا ومشكلات في تقويم صعوبات التعلم.

وتناول **الفصل التاسع** قضية الاتجاهات الحديثة في رعاية أسرة ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم، حيث تم تناول تأثير الطفل ذوي صعوبات التعلم على الأسرة، موقف الوالدين من الاعاقة، مراحل ردود الافعال الأبوية تأثير الأخ المعاق على بقية الأشقاء، أثر الصعوبة على العلاقة الأسرية، العوامل المؤثرة في اتجاهات الآباء نحو الطفل المعاق، الأزمات التي يمكن أن تواجهها أسرة الطفل المعاق وتحتاج إلى إرشاد، توجيه وارشاد اسر ذوي صعوبات التعلم، مفهوم الإرشاد الأسري، مفهوم الارشاد لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، مبررات إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ،أهداف التوجيه والإرشاد الأسري ،فنيات إرشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة ،أساليب التوجيه وطرق الإرشاد الأسري ،الارشاد الفردي،الارشاد الجماعي،أساليب الارشاد الجماعي ، التوجيه والإرشاد الجماعي للأسرة ، تكوين جماعات دعم الأسرة وتفعيلها، التدريب على التواصل بين أعضاء الأسرة ،الارشاد الديني،الأسلوب السلوكي،الارشاد الموجه (المباشر)، الارشاد الغير موجه (غير المباشر)، الارشاد الانتقائي ، استراتيجيات الارشاد اسر ذوي صعوبات التعلم والعلاج، مستويات العمل مع اسرة ذوي صعوبات التعلم،مراحل التدخلات العلاجية،مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم، دور الأسرة في برنامج صعوبات التعلم، معوقات ارشاد اسر ذوي الصعوبات، معوقات ذات علاقة بالمرشد ،كفايات المرشد الفعال ومواصفاته،معوقات ذات علاقة بالأسرة ،معوقات مجتمعية.

كما تضمن **الفصل العاشر** قضية الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسات المقارنة لذوي صعوبات التعلم

تطوير التعليم مقارنة بين بعض الدول بعض الدول : منها مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، تطوير التعليم في الامارات، تطور التعليم في الولايات المتحدة،استراتيجيات التدريس المعاصرة والحديثة لذوي صعوبات التعلم ، استخدام التكنولوجيا كأحد استراتيجيات التدريس،استخدام استراتيجيات الحاسوب في مجال التربية الخاصة، دراسات في استخدام الحاسوب لتعليم ذوي صعوبات

التعلم،الحاسوب كمساعد في العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم،التمرين والممارسة،طريقة المحاكاة و النمذجة، أسلوب الألعاب الكمبيوترية، استراتيجية حل المشكلات، تجارب الدول حول استخدام الحاسوب و التعليم الالكتروني ،اسراتيجية اللعب لذوي صعوبات التعلم، تجارب دول في استخدام استراتيجية اللعب،استراتيجية التعلم التعاوني، الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني لذوي صعوبات التعلم .

وتناول الفصل **الحادي عشر** قضية البحث العلمي وأولوياته في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، حيث تم تناول مشكلة بحوث التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم، والموضوعات التي تم التوصل إليها وتحتاج إلى مزيد من البحوث في مجال التربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم.

كما تناول الكتاب في كل قضية عرضا لبعض النماذج والتطبيقات المتعلقة بهذه القضايا، ليتمكن القارئ والباحث والمعلم من كيفية تصميم المقررات والدروس في ضوء هذه القضايا لذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام وصعوبات التعلم بوجه خاص، بالإضافة إلى تنمية مهارات القارئ ومعلم الصعوبات في ذلك المجال.

وقد يكون من الإنصاف النظر إلى هذا الكتاب على أنه رؤية جديدة بعيون متفحصة، ومحللة، وناقدة للقائمين على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم، والباحثين، وطلاب الدراسات العليا في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم بوجه خاص الذين تتوفر لديهم المهارات الأولية والأساسية عن كيفية تعليم هذه الفئات المتنوعة.

وفي النهاية يتوجه المؤلفان بخالص شكرهما وتقديرهما لأصحاب الفضل ممن اطلعوا على الكتابات الأولية لهذا الكتاب، وقدموا المشورة السديدة والصائبة.

وأخيرا يدعوا المؤلفان الله عز وجل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلي الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المؤلفـــــان

الفصل الأول

التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم

مقدمة

تولي دول العالم في الوقت الراهن قضية زيادة فعالية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص اهتماماً خاصاً، **حيث يعد** التدريس الفعال لذوى صعوبات التعلم من اهم القضايا المعاصرة على الرغم أنه لا يمكن لأي شخص أن يتغلب على صعوبات التعلم أو أن يجد علاجا فعالا لها يعمل على اختفائها والتخلص منها، إلا أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، يمكن أن يتعلموا بعض الاستراتيجيات ، التي يمكن من شأنها أن تقلل لدرجة كبيرة من ذلك التأثير السلبي لإعاقتهم، ولهذا فهم بحاجه ماسة للتدريس الفعال. وتولي دول العالم في الوقت الراهن قضية زيادة فعالية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص اهتماماً خاصا، فالتدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم من اهم القضايا المعاصرة ،على الرغم أنه لا يمكن لأي شخص أن يتغلب على صعوبات التعلم او أن يجد علاجا فعالا لها يعمل على اختفائها والتخلص منها، إلا ان الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يمكن ان يتعلموا **إذا توافرت أساليب التعلم الفعالة.**

التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم :

يمكن تعريف مفهوم التدريس الفعال بأنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلاً إلى إحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب. إن التدريس الفعال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص. وهذا يعني أن التدريس الفعَّال يحول العملية التعليمية التعلمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم **ويعد** التدريس فعالاً إذا كان هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعال علي حدود التعامل بين المعلم والمتعلم وإنما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة وعلي نوعية التقنيات التعليمية من حيث توافرها أو عدم توافرها ، كذلك تتوقف فاعلية عملية التدريس علي بيئة التعلم حيث يجب أن تتوفر في بيئة التعلم النظام وتحديد الأدوار والهدوء أما اذا افتقر المناخ التدريسي إلي الهدوء وارتفع ضجيج الطلاب فإن الفوضى ستعم وسوف يفتقر الموقف التدريس للفاعلية المنشودة وبالتالي لن يتحقق التدريس الفعال .

أي ان التدريس الفعال ما هو الا نظام يحتوي على مدخلات فعالة وعمليات فعالة وتغذية راجعة لتكون المخرجات على المستوى المأمول، **ويتمثل التدريس الفعال في المكونات التالية:**

1- المدخلات:تتمثل هذه المدخلات في المعلم ، و الإدارة ، و المؤسسات التعليمية، المنهج ، والتجهيزات، و المواد التعليمية، وتحديد الأهداف و الخبرات و المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمين و خلفيات و خصائص المتعلمين يمكن تصنيفها إلى:

– مدخلات أساسية هى الطلاب بخصائصهم وقدراتهم المختلفة وإمكانياتهم المتباينة والمعلمين بما لديهم من كفايات ومهارات وخبرات والمنهج المعدل بما يتناسب مع كل طالب.

– مدخلات **انحلالية** تسهل مهمة هذا النظام وتيسر عمل النظام كالأجهزة والمواد والوسائل التعليمية المختلفة .

– مدخلات بيئية هى المدرسة والمناخ التدريسي المناسب والتهوية ودرجات الحرارة والإنارة.

2- عمليات التعليم تشمل التدريس والتدريب بطرق وأساليب واستراتيجيات مختلفة و استخدام الوسائل التعليمية ، و كذلك تضم العلاقات المتبادلة و المتفاعلة بين مدخلات النظام كالتفاعل بين المتعلمين و المعلم و الإداريين لتحويل مدخلات النظام إلى مخرجات، بمعنى آخر تحقيق أهداف النظام ولعملية التعليم ثلاثة مجالات عمل كالتالي:

أ- عملية التحويل: **وتعد** من أهم وظائف النظام التعليمي، وهي عمليات يمكن بواسطتها تحويل المُدخلات إلى مخرجات كتدريب وتدريس الطالب مهارات جديدة باستخدام الطرق والأساليب والاستراتيجيات المناسبة لخصائص المتعلمين والتي تتماشي مع المحتوى التعليمي.

ب- عملية الصيانة: وتهدف إلى استمرارية تنشيط وصيانة كل مكونات النظام المشتركة في عملية التحويل للحفاظ على بقاء النظام التعليمي فعال، كالاجتماعات ، والنقاشات التي يجريها المعلمين لحل قضايا تتعلق بالطلاب أو حين يجتمعون مع المدير يطلبون المواد والكتب.

ج- عملية الضبط: وتهدف مراقبة عمليات التحويل وتحليل نشاطها ثم تقديم التعديل اللازم لتحقيق اكبر قدر ممكن من التحويل، و لتحقق المخرجات المطلوبة مثلا مدير المدرسة عندما يشعر بأن علاقة المدرسين مع الطلاب في حاجة إلى تحسين فيعمل على توعية المدرسين والطلاب بأهمية العلاقات الجيدة ، ولا تقتصر عملية الضبط على الوقاية فقط بل يمكن أن تكون عملية تصحيحية **وهذا** الضبط التصحيحي يحدث حين ينحرف النظام عن الهدف.

3- مخرجات: تتحدد مخرجات النظام وفق أهدافه ووظائفه ، وهى النتاج النهائي المتحصل من جراء العمليات المختلفة التي تمثل الأهداف النهائية التي يسعى النظام لتحقيقها ، والمخرجات في العملية التعليمية هي حدوث التعلم لدي المتعلم ، ونمو شخصيته ، واكتسابه المفاهيم ، والاتجاهات ، والقيم المرغوب فيها. وهى النتائج النهائية للنظام وهي مؤشر لنجاح أو فشل النظام، وفي النظام التعليمي، نجد أن التغييرات التي تحدث في معرفة وأداء وسلوك المتعلم هى مخرجات النظام.

4- تغذية راجعة: تعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها وتبين مراكز القوة والضعف في أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة للنظام، وفي ضوء هذه النتائج يمكن إجراء التعديلات أو بمعنى آخر التطوير لتحقيق معدلات أعلى من الأهداف.

وتهدف التغذية الراجعة في الميدان التعليمي إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده وآلية تصحيح أخطائه، فهي **تسهم** في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه.

وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم؛ **وتسهم** في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية ورفع جودة التعلم وتحسين الإنتاج كما ونوعا وسرعة (عبيدات،2012)

مثال على التغذية راجعة:

تأكيد إجابتك صحيحة

تصحيح إجابتك **خطأ**. الإجابة الصحيحة هي النحاس

شرح	إجابتك **خطأ**. لأن الخشب هو على العكس عازل للكهرباء. الناقل الجيد هو النحاس.
فحص	إجابتك **خطأ**. لأن الخشب كغيره من غيره من المنتجات الطبيعية غير المعدنية لا ينقل الكهرباء. في حين أن النحاس ناقل جيد للكهرباء.

كيف يكون التعليم فعالا؟ : يكون التعليم فعالا عند:

1- تقديم مراجعة سريعة ومختصرة عن الخبرات السابقة في بداية كل حصة دراسية.

2- تحديد أهداف الحصة مسبقا، وتوضيحها منذ البداية.

3- تقديم المعلومات الجديدة بشكل بسيط، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي لتعلم.

4- أعطاء المعلومات بتفصيل وبشكل واضح.

5- إثارة دافعية الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في التعلم.

6- طرح الأسئلة والتحقق من فهم الطلاب للمعلومات.

7- أعطاء التوجيهات للطلاب أثناء ممارسة التعلم.

8- تقديم التغذية الراجعة.

9- متابعة أداء الطلاب من خلال (التمارين والأنشطة).

الأوضاع التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم :

إن من اهم مدخلات التدريس الفعال والخطوة الأولى لتخطيط البرامج التربوية وتنفيذها بفعالية هي وضع الطالب وفق خصائصه، وقدراته ،واستعداداته في البيئة الأقل تقييداً المناسبة له ، **حيث تقسم البدائل التربوية** من الأكثر تقييداً إلى الأقل تقييداً إلى:

أولاً: المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلم: وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل.

ثانياً: الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية: يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي على عدد قليل من الأطفال ما بين 8-12 **طفلاً**، حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الأطفال وقتهم في هذا الصف، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلم المتوسطة في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية.

ثالثاً: دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية: حيث يتعلم الأطفال **ذوو** الصعوبات التعلم مع العاديين في الصفوف العادية، وهذا البديل هومن أحدث البدائل الاقل تقييدا من بين البدائل الأخرى (بطرس ،2009: 202)

وهناك وسيلتان لتقديم الخدمة لذوي صعوبات التعلم **المندمجين** في الصفوف العادية هما:

1- الخدمة المباشرة: حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مباشرة مع الطفل في الصف العادي.

2- الخدمة غير المباشرة: حيث يعمل معلم العادي الذي يقوم التعليم للطالب.

إن مفتاح النجاح للطالب **ذوي** صعوبات التعلم الذي يوضع في صف عادي هو معلم الصف العادي ونظراً لهذه المسؤولية الكبيرة التي ينهض بها معلم الصف فإنه ينبغي أن يتلقى إعداداً خاصاً، ودعماً مستمراً ، كأن توجد فرق مساعدة للمعلم وتوفير مواد ومعدات خاصة وإحكام التخطيط لتعليم الطالب وتوفير نظام يخص جميع العاملين فنيين كانوا أو إداريين على تقديم العون وتنسيق الجهود

التدريس الفعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم : يتمثل في:

1- عرض الخبرات التعليمية **بطريقة واضحة ومتسلسلة** (خطوة بخطوة) .

2- تكرار إلقاء المعلومة والتمرين (متابعة الطلبة بشكل مستمر لتأكد من إتقان التعلم والمراجعة المستمرة) .

3- البدء بالمهام السهلة **ثم التدرج إلى المهام** الصعبة (حسب صعوبة المهمة التعليمية).

4- استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد وفي الوقت المناسب .

5- استخدام الحاسوب و التكنولوجيا (الوسائط المتعددة) .

6- استخدام نظام المجموعات الصغيرة .

7- استخدام أسلوب حل المشكلات .

8- استخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيمية المناسبة .

الدعم المقدم لمعلم ذوي صعوبات التعلم ليحقق التدريس الفعال :

يمكن تقديم الدعم والمساندة لمعلم الصف بأشكال عدة أهمها ما يلي:

1- المواد والمعدات الخاصة والاستشارة: يستطيع المعلم أحياناً أن ينجح عندما يستعين بمواد ومعدات إضافية يوفرها له النظام، مثل سلاسل كتب المطالعة المشوقة وقليلة المفردات الصعبة، والتدريس بمساعدة الحاسوب أو الجهاز الخاص بتعليم اللغة أو المواد المجسمة والمحسوسة في الرياضيات ولمساعدة المعلم على النجاح يجب أن تكون نسبة الطلبة إلى المعلم معقولة وخاصة الصفوف الدنيا ، بالإضافة إلى ذلك تقديم الاستشارة غير المحدودة من قبل المعلم المستشار أو معلم صعوبات التعلم، مثل تدريبه على استخدام المواد الدراسية أو المعدات المتوفرة.

2- **التدريس** الخصوصي : يشير **التدريس** الخصوصي عادة إلى تدريس المعلم لطالب واحد جزءاً من اليوم المدرسي، **ويكمن التوسع والانتشار** في ممارسة **التدريس** الخصوصي **لأسباب كثيرة؛ حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث أنه من أفضل أنماط** التعليم لما يحدثه من تحسن جوهري في تحصيل **الطالب، إضافة إلى ذلك يستخدم التعليم الخصوصي لمساعدة الأطفال الذين تم إدماجهم في الصف** العادي أو لمساعدة الأطفال الذين يحتاجون مساعدة إضافية في عملهم ، خاصة إذا تم على يدي معلم قادر على **ملاءمة** التعليم مع حاجات الطالب.

3-المعلم المتجول: قد يوجد أحياناً لدى معلمي الصفوف العادية طلبة في الصف لا تعد صعوباتهم شديدة إلى الدرجة التي تدعوا لتدريسهم في غرفة المصادر أو إحلالهم في صف خاص، وفي مثل هذه الحالات، يزور معلم جوال عدداً من المدارس على فترات دورية ويركز على تحسين مهارات المعلم وقد يقوم بهذه الوظيفة مشرف تربوي مختص

أو معلم يعين لهذه الغاية، ويعد المعلم المتجول كميسر للتعليم وناقل لأفضل المهارات التعلمية إلى معلمي الصفوف العادية.

4- غرفة المصادر: يقضي كثير من الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في هذا النمط من الخدمة التربوية أغلبية اليوم في صف عادي ثم يذهبون إلى غرفة المصادر لفترة زمنية محددة ليس متفقاً على مقدارها قد يراها البعض 45-60 دقيقة يومياً ويراها آخرون تتراوح بين 3ساعات أسبوعياً إلى نصف اليوم المدرسي من كل **يوم**. وتشير دائرة التربية الأمريكية إلى مدة تتراوح بين 21%- 60% من اليوم المدرسي، ولعل المعيار في تحديد المدة هو درجة صعوبة الطالب ومدى حاجته إلى الخدمة الخاصة وعدد الطلبة الذين تقدم لهم الخدمة في هذه الغرفة.

ونظراً لأن معلم غرفة المصادر يقدم خدمات تعليمية يومية مباشرة إلى عدد يتراوح بين 20 إلى 30 طفلاً ذا صعوبة تعلمية من جهة وخدمات غير مباشرة لمعلميهم من جهة أخرى تكون على صورة إرشاد ومساندة لمعلمهم مع ذوي صعوبات التعلم، فإن هذا الدور يتطلب فرداً لبقاً وأنيساً وذا كفاءة عالية وعلاقات إنسانية مميزة وقادراً على أن (**الوقفي** ، **2003 :188-191**):

- يعمل بفعالية وانسجام مع المعلمين والمعلمين المساعدين.
- يقم بمصداقية حاجات الطلبة التربوية.
- يصمم وينفذ تعليماً علاجياً وفق خطط فردية متقنة.
- يكامل بين التعليم في الصف وغرفة المصادر.

الأوضاع الملائمة لحالات صعوبات التعلم / قرارات الإحلال وتنوع الخدمات التربوية:

تؤخذ مهارات إحلال الطفل ذوي صعوبات التعلم في بيئة تربوية معينة من قبل فريق التقييم المتعدد التخصصات، والمبدأ الرئيسي الذي يوجه عمل هذا الفريق في إحلال الطفل هو تهيئة أفضل الظروف وأنسبها لتربيته، وتراعي عند أخذ قرارات الإحلال العوامل التالية:

1- تحتل أحوال الطالب والأسرة الأولوية الأولى.

2- رغبة المعلمين في تعليم الصفوف المدمجة.

3- توفير خيارات الخدمة في المدرسة نفسها.

4- التطوير المهني للمعلمين بالتدريب في أثناء الخدمة.

5- توفير المصادر الملائمة والدعم الكافي.

6- تهيئة الطفل للدمج بتقديره على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وإطاعة أنظمة الصف وتكوين عادات عمل مناسبة.

7- تهيئة الطلبة العاديين للتفاعل الإيجابي مع زملائهم من ذوي صعوبات التعلم وتقبلهم والاندماج اجتماعياً بهم في ألعابهم ونشاطاتهم الدراسية.

الأوضاع التربوية الملائمة لذوي صعوبات التعلم :-

الصف العادي:

الإحلال في الصف العادي هو الإحلال الأكثر أهمية وأولوية، وهو أقل البيئات عزلاً لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون أقل الإعاقات تأثيراً في تعلمهم، فمن غير الواقعي أن نتوقع إمكانية التعامل بنجاح مع ذوي صعوبات التعلم الحادة **مندمجين** في الصف العادي، ويمكن أن يدمج فيه ذوي صعوبات التعلم من المستويات الطفيفة والمتوسط حتى لو اقتضت ضرورة تعليمهم سحبهم من غرفة الصف لوقت لا يزيد على 21% من اليوم المدرسي ويمضي في هذا الإحلال معظم اليوم مع الطلبة الآخرين من نفس عمره، وتشير الدراسات التي قارنت التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في نموذج الغرفة الصفية المتكاملة بتحصيل الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في برنامج يستعين بغرفة المصادر، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل الطلبة في البرامج المدروسة (القراءة، الرياضيات، واللغة) إلا أن نموذج الغرفة الصفية المتكاملة ظهر أقل تكلفة من برنامج غرفة المصادر.

وهناك وسيلتان لتقديم الخدمة لذوي صعوبات التعلم المدموجين في الصفوف العادية هما:

1- الخدمة المباشرة: حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مباشرة مع الطفل في الصف العادي.

2- الخدمة غير المباشرة: حيث يعمل معلم الصف العادي الذي يقدم التعليم للطالب.

إن مفتاح النجاح للطالب صعوبات التعلم الذي يوضع في صف عادي هو معلم الصف العادي، ونظراً لهذه المسؤولية الكبيرة التي ينهض بها معلم الصف، فإنه ينبغي أن

يتلقى إعداداً خاصاً، ودعماً مستمراً ، كأن توجد فرق مساعدة للمعلم أو القيام بالتدريس الخصوصي وتوفير مواد ومعدات خاصة وإحكام التخطيط لتعليم الطالب وتوفير نظام يخص جميع العاملين فنيين كانوا أو إداريين على تقديم العون وتنسيق الجهود.

مكونات التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم:

1- تخطيط التدريس:

إن التخطيط للتدريس يقوم على ثلاث مهارات أساسية :

أ- تحديد ماذا سندرس ؟

هناك بعض الاستراتيجيات التي تمكننا من تحديد ما ندرسه منها :

- تقييم مستويات مهارة الطلاب: اي التقييم القبلي لمستوى التلاميذ لتحديد مواطن الضعف والقوة عن طريق تطبيق اكثر من اختبار مثل التحصيل الدراسي والاختبارات النفسية والذكاء والتوافق النفسي من اجل ان نحدد نقاط القوه والضعف وبالتالي نضع البرنامج التربوي الفردي ونقوم بتكييف وتعديل المناهج لتناسب مستوى الطالب.

- وضع تسلسل منطقي للتدريس: تحليل المهمات التعليمية التي سيتدرب عليها التلميذ .

- الأخذ بالاعتبار متغيرات السياق : تحديد أين ومتى سيتم التدريس ؟ في حجرة الدراسة، المعمل، الحديقة والمتغيرات التابعة لذلك.

- التحقق من الفروق بين مستوى أداء الطلاب الفعلي والمتوقع منهم : أي تحديد مستوى الاداء الحالي للتلميذ والمستوى المتوقع بلوغه .

ب- تحديد كيف سندرس ؟

هنالك بعض الاستراتيجيات التي تمكننا من تحديد كيف ندرس منها :

- وضع أهداف تدريسية : يجب تحديد الاهداف الطويلة المدى والاهداف القصيرة المدى

- وضع **تسلسل** للتدريس : أي وصف المهمات التعليمية مرتبة بصورة منطقية بدءا بالتهيئة وانتهاءً بالتقويم.

- اختيار طرق واساليب التدريس المناسبة .

- تحديد مستوى سرعة التدريس بدقة : يجب مراعات الفروق الفردية بين الطلبة ولابد ان تنويع الأنشطة حسب طبيعة كل طالب.

- مراقبة أداء الطالب ومدى تقدمه.

- استخدام معلومات عن أداء الطالب لتخطيط التدريس المستقبلي .

جـ- تحديد توقعات فعلية من الطلاب :

أحد العوامل المهمة لتخطيط التدريس هو وضع توقعات فعلية للطلاب ، وكلما اقتربت هذه التوقعات من الواقع تحقق نجاح الطلاب ، وكلما ابتعدت عن الواقع اخفق الطلاب .

وهناك بعض الاستراتيجيات التي تستخدم في تحقيق توقعات فعلية ، **تتمثل في** :

- حث الطلاب على النشاط.
- تحديد التوقعات والأهداف التدريسية بوضوح.

2- ضبط التدريس :

هنالك ثلاث مهارات لضبط التدريس هي :

أ- الإعداد للتدريس :

هنالك بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في عملية الإعداد للتدريس منها :

- وضع قواعد الصف في بداية العام .
- تعريف الطلاب بنتائج سلوكهم .
- تعليم الطلاب التحكم في سلوكياتهم .

ب- استخدام الوقت بطريقة فعالة :

ومن استراتيجيته :

- تحديد الإجراءات والخطوات الروتينية.
- توزيع الوقت الكافي للمادة الأكاديمية.
- جعل التحولات من نشاط لآخر قصيرة.

جـ- بناء بيئة تعلم إيجابية :

هناك بعض الطرق التي تجعل بيئات التعلم إيجابية منها :

- تقبل الفروق الفردية.
- حث الطلاب على المشاركة والانهماك
- جعل بيئة التعلم سارة .
- توصيل التدريس:

وتتضمن عملية توصيل التدريس :

أ- تقديم التدريس :

يتضمن العناصر الأساسية التالية :

- تقديم المحتوى ويشمل : جذب انتباه الطلاب ، مراجعة الدروس و المهارات السابقة ، الاستمرار في جذب انتباه الطلاب ، اختيار موضوعات ذات صلة للطلاب، تعريف الطلاب بأهداف التدريس ، التفاعل بإيجابية معهم ، التحقق من فهم الطلاب .

- **إثارة** دافعية الطلاب وتشمل : استخدام المكافئة ، مساعدة الطلاب على الاعتقاد بقدرتهم على العمل ، إثارة اهتمام و حماس الطلاب عن طريق إظهار اهتمام وحماس المعلم لموضوع الدرس.

ب- مراقبة التدريس :

هنالك بعض الاستراتيجيات المستخدمة في مراقبة التدريس منها : تزويد الطالب بتغذية راجعة ، التشجيع والمدح ، نمذجة الأداء الصحيح ، حث الطلاب على المشاركة في النقاشات.

جـ- ضبط التدريس : ويعني ذلك أن جميع الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة أو بنفس السرعة ، ولهذا تقوم الاستراتيجية على :

- ضبط الدروس بما يتفق مع احتياجات الطلاب .
- تزويد الطلاب بالعديد من البدائل التدريسية .
- تزويد الطلاب بتدريس إضافي ومراجعة .
- ضبط سرعة التدريس .

4- التقويم :

جزء مهم في التدريس فهو عملية من خلالها يحدد المعلمون اذا ما كانت الطرق والأساليب والاستراتيجيات ، التي يستخدمونها فعالة أم لا ، وهناك نوعان من التقييم (عبيد ، 2010 : 56 -59):

- التقويم التكويني : وهو يحدث أثناء عملية التدريس حيث يقوم المعلم بجمع البيانات أثناء التدريس ، ويستخدمها لاتخاذ قرارات تدريسية.
- التقويم الختامي : وهو يحدث في نهاية التدريس ، حيث يقوم المعلم بعمل اختبار، اذا ما كان الطالب قد حقق الاهداف التدريسية أم لا .

غرفة المصادر: يكمن دور غرف المصادر في التقييم في أنه:

أيعمل بفعالية وانسجام مع المعلمين والمعلمين المساعدين.

ب-يقيم بمصداقية حاجات الطلبة التربوية.

جـ- يصمم وينفذ تعليماً علاجياً وفق خطط فردية متقنة.

د- يكامل بين التعليم في الصف وغرفة المصادر.

مركز التعليم التشخيصي الوصفي:

يستطيع أولياء الأمور لفترة قصيرة أن يرسلوا بأبنائهم إلى مركز يقوم عليه فريق من مربين مختصين وعاملين في نطاق التشخيص حيث يقوم أعضاء الفريق بتقييم أداء الطفل ويضعون برنامجاً خاصاً لتلبية حاجاته، ولهذه الغاية يقوم الفريق، بملاحظة الطفل في صف المركز ويظل على اتصال وثيق بمعلم هذا الصف لتطوير الخطة التربوية، وعندما يعود الطفل إلى صفة في مدرسته يقوم المعلم ببناء برنامجه التربوي الخاص بالطفل في ضوء الأفكار التي أوصى بها الفريق المركز.

الصف الخاص: يتميز هذا الصف في الظروف النموذجية بصغر حجمه إذ يشتمل عموماً على 8 إلى 12 طالباً، ويقوم على التعليم فيه معلم تربية خاصة، ومساعد له، إلى جانب خدمات مساعدة تقدم من أشخاص آخرين كمعالج نطق ومعلم تربية بدنية ومعلم موسيقى ومعلم زائر كما يزود هذا الصف بأنواع كثيرة ومتنوعة من المواد التعلمية، ويتلقى التلاميذ إما جميع تدريسهم الأكاديمي داخل صف مستقل لا يبارحونه أو يحضرون حقوقاً عادية جزءاً من اليوم أو الأسبوع وفق ما تسمح به صعوباتهم، ويتم التعليم في الصفوف الخاصة على أساس فردي مصحوب بإشراف مكثف. لا شك بأن الصف الخاص يمكن أن يكون مفيداً لبعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم إذ يبدو بمفهوم للذات أفضل ممن هم مثلهم من المنموجين في صفوف عامة، ثم أن بعضهم يحققون قفزات واسعة في النواحي الأكاديمية والاجتماعية وذلك بسبب قلة أعداد الطلاب فيه حيث يسمح ذلك بتفريد التعليم. وقضاء معظم الوقت في التعلم، ويظهر أن الصف الخاص يزود بأفضل مكان لممارسة التدخل العلاجي المكثف والشامل الذي يحتاجه ذوو الصعوبات التعلمية الشديدة ذلك أن مستوى شدة الصعوبة التي يعاني منها هؤلاء لا تيسر إحلالهم في الصفوف العادية حتى لو كانت مدعومة بغرف مصادر. وينبغي أخذ الإحلال في الصف الخاص في الحسبان

فقط عندما يعاني الطفل من صعوبة تعلمية خطيرة (كمتلازمة ستراوس أو الديسلكيا الشديدة أو الحبسة الكلامية).

المدرسة الخاصة: كثير ما يتصدى القطاع الخاص لإنشاء مدارس تختص بتعليم الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الحاد. وتكون هذه المدارس عادة على نمطين أحدهما مدارس نهارية والآخر مدارس داخلية. ففي المدارس النهارية يداوم الطلبة ذوو المشكلات التعلمية أو الانفعالية الشديدة الذين يواجهون صعوبة في التعلم في المدارس العادية دواماً جزئياً أو كاملاً في المدرسة الخاصة، حيث تسمح بعض الأنظمة بإقامة مدرسة خاصة مركزية ينقل إليها هؤلاء الطلاب لبعض اليوم يتلقون فيها مساعدة تدريسية متميزة ويعودون بعدها إلى المدرسة العادية، أما إذا لم يتيسر في المدارس خدمات لمثل هؤلاء الطلاب فإنه يصار إلى نقلهم كلياً إلى مدرسة خاصة نهارية. أما المدرسة الداخلية الخاصة فتقدم تعليماً مكثفاً مصحوباً بعمليات إرشادية لمستوى منخفض من نسبة الطلاب إلى المعلم. ومن الطبيعي أن ينظر إلى المدرسة الداخلية إذا كانت مكرسة لخدمة الأطفال غير العاديين وحسب بأنها منفصلة ومنعزلة عن المدارس العادية مما يفرض مراعاة بعض العوامل المبدئية عند الإحلال في مدرسة خاصة من مثل:

أ) حدة المشكلات .

ب) التكاليف بالنسبة للأسرة.

جـ) المواصلات .

د) الفصل أو العزل .

هـ) ظروف البيت.

و) مطالب أولياء الأمور.

ولا بد من الاعتراف بأن ما يحسب للمدارس الخاصة بنمطيها بأنها قد تقدم خدمات جيدة للأطفال فضلاً أنها قد تكون الخيار الوحيد المتاح لبعض الطلبة ذوي المشكلات التعلمية الحادة. ما تكون مصدراً غنياً للأساليب الخاصة التي يتبناها معلمو الصفوف الخاصة و غرف المصادر.

صعوبات التعلم كغيرها من حالات الإعاقة ، تستدعي تطوير أساليب تدريس خاصة.

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشكلات حقيقية وصعبة جدا في أكثر من جانب وبخاصة فيما يتعلق بالكتابة والقراءة والحساب و الانتباه والتذكر والتفكير . وإذا كان التوجيه التربوي الحديث ينادي بتدريس الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في الصف العادي فذلك لا يعني أبدا عدم الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

فإذا تبين أن العملية التربوية لم تحقق الأهداف المرجوة منها أصبح على النظام التربوي تكييف ذاته لتوفير بدائل تعليمية أخرى

طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس:

هنالك مصطلحات متعددة في مجال عمليات التدريس بصفة عامة مثل طريقة التدريس ، اسلوب التدريس ، استراتيجيات التدريس يمكن التمييز بينها في إيجاز بما يلي:

الفروق بين مداخل واستراتيجيات وطرق ونماذج وأساليب التدريس:

رغم أن هناك تداخل بين المداخل والاستراتيجيات والطرق والنماذج والأساليب في التدريس، الأمر الذي يجعل البعض يرى أنها مترادفة، إلا أنه توجد فروق فيما بينها تميزها عن بعضها البعض ويتضح ذلك فيما يلي:

فمداخل التدريس Teaching Approaches فهي الأسس والمبادئ النظرية التي تعد كمنطلقات لأسلوب أو طريقة التدريس، وتتعدد هذه الأسس، فمنها الأكاديمية، ومنها المهنية التربوية أو الاجتماعية أو النفسية، ومن أمثلة مداخل التدريس: المدخل البيئي ومدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والمدخل التكاملي والمدخل الكشفي .... وغيرها.

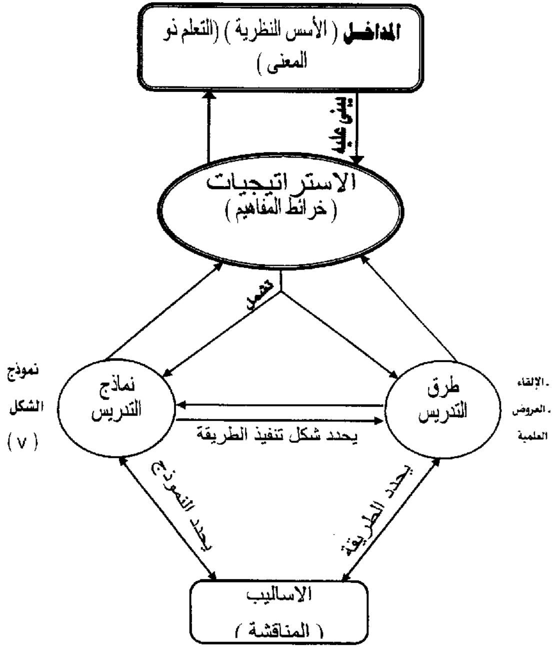
ولكن **استراتيجيات التدريس** Teaching Strategies هي إطار عام يتضمن بعض الطرق والنماذج التي ينفذها المعلم داخل حجرة الصف بشكل منظم ومتسلسل بغرض تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا وذلك بأقصى فاعلية ممكنة، وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن يستخدم المعلم أسلوب أو أكثر من أساليب التدريس وفق لطريق تدريس معينة ولكنه مع ذلك يظل داخل إطار عام يحدد إجراءات التدريس العامة، يسمى هذا الإطار العام بالإستراتيجية.

بينما **طرق التدريس** Teaching Methods هي مجموعة من الخطوات المحددة والمتسلسلة والمترابطة التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة سلفاً مثل طريقة المحاضرة والطريقة المعملية..... وغيرها.

ولكن نماذج التدريس *Teaching Models* عبارة عن مخططات إرشادية قائمة على نظريات تعلم محددة ، ويتضمن المخطط مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة يتبعها المعلم عند تنفيذ أنشطة التعلم والتعليم بما يحقق أهداف العملية التعليمية، ومن أمثلتها : نموذج التحليل الأخلاقي، ونموذج التغيير المفهومي، ونموذج التدريس بخريطة الشكل(v).

بينما **أساليب التدريس** Teaching Styles هي الإجراءات والفنيات الخاصة التي يتبعها المعلم عند تنفيذه لعملية التدريس بقصد تحقيق أهداف تعليمية محددة، وأسلوب التدريس يميز كل معلم عن غيره من المعلمين، هذا وتنعكس أساليب التدريس التي يفضلها المعلم على طريقة التدريس التي يختارها، ومن أمثلة أساليب التدريس أسلوب المناقشة في تقديم المادة العلمية، والأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف ، وأسلوب الاتصال اللفظي داخل غرفة الصف.... وغيرها. ومن الأمثلة على انعكاس أسلوب التدريس المفضل للمعلم على طريقة تدريسه: المعلم الذي يفضل أسلوب الاتصال اللفظي يستخدم طريقة المحاضرة أو أسلوب المناقشة ، والمعلم الذي يفضل أسلوب خبرات التعلم يستخدم الطريقة المعملية أو المدخل الكشفي .. وهكذا.

ويمكن توضيح العلاقة بين المداخل والاستراتيجيات والطرق والنماذج والأساليب في التدريس من خلال الرسم التخطيطي التالي،حيث يتضح منه أن المداخل تشكل الأسس النظرية التي تبنى عليها الاستراتيجيات فالتعلم ذو المعنى على سبيل المثال يعد الأساس النظري لإستراتيجية خرائط المفاهيم، وتشمل الإستراتيجية بعض طرق التدريس كالإلقاء والعروض العملية وبعض نماذج التدريس مثل نموذج الشكل(v)، ويؤدي نموذج التدريس دوراً مهماً في كيفية تنفيذ طريقة التدريس، كما يحدد أسلوب التدريس الذي يفضله المعلم كالمناقشة على سبيل المثال الطريقة والنموذج الذي يتبعه المعلم في تدريسه.


المداخل (الأسس النظرية) (التعلم ذو المعنى)
يبنى عليه
الاستراتيجيات
(خرائط المفاهيم)
تشمل
نماذج التدريس
طرق التدريس
نموذج الشكل (٧)
. الإلقاء
. العروض العلمية
يحدد شكل تنفيذ الطريقة
يحدد النموذج
يحدد الطريقة
الاساليب
(المناقشة)

معايير اختيار طريقة أو إستراتيجية التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من المعايير ، منها (عبيد ، 2010 : 80-81):

1- ربط ما يتعلمه الطالب بالمدلولات الحسية لها ، وربطها بتطبيقات حياتية ومهنية وعملية لها بحيث تعمل على تثبيت المعلومات .

2- ينبغي أن تساهم طرق التدريس واستراتيجياته في تأكيد المبدأ النفسي الذي ينادي بضرورة إشباع الحاجة إلى النجاح ، ومن هنا يجب أن تكون عملية التدريس عبارة عن سلسلة من المهام والأعمال القصيرة التي تطلب من الطلاب عملها وإتمامها بنجاح.

3- استخدام طرق تدريس تسهم في إجراء الأنشطة المختلفة والتجارب المتعددة على أن يوضح لهم المعلم الخطوات اللازمة لإجرائها والأدوات المطلوبة ويحدد الاحتياجات الواجب مراعاتها عند اجرائها.

4- استخدام طرق تدريس تسهم في تحقيق التفاعل والتعاون بين الطلاب حيث أنهم في حاجة الى ممارسة العمل الجماعي.

5- استخدام طرق و استراتيجيات تدريس تقوم على مبدأ وهو جعل الطالب محور العملية التعليمية ، ويكون له دور نشط في عملية التعلم .

6- ينبغي استخدام طرق و استراتيجيات تدريس شاملة تحقق جميع أهداف المنهج مع الأنشطة والوسائل والتقويم بحيث تراعي الفروق الفردية بين المعاقين.

7- استخدام طرق و استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية الدافعية وحب التعلم ومحبة العمل اليدوي باستخدام مهارات التعزيز الإيجابي.

8- تركيز المعلم على التدريب الأكاديمي وذلك بتوجيه الطلاب للعمل على الاستجابات للمهمة .

9- ضمان المعلم انتباه الطلاب من خلال استخدام المثيرات اللفظية والحسية والإيمائية المشجعة.

طرق التدريس الفعال :

مميزات الطريقة الجيدة في التدريس ما يلي :

1- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميول.

2- تستند على نظريات التعلم وقوانينه.

3- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية .

4- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم.

5- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاته.

وفي ضوء أهمية طرق التدريس، يتضح أن هناك طرقاً عديدة يمكن استخدامها لتسهيل عملية التعلم وهي طرق فردية وطرق جماعية مع الإشارة أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقاً لأهداف الدرس ومستويات التلاميذ ونوعية المحتوى الذي يدرسه الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

استراتيجيات التدريس الفعال : **منها** :

- النموذج التشخيصي/ العلاجي

يمثل ما يعرف بالتعليم العلاجي أو التعليم العيادي استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة ،ومن الأمثلة على التعليم التعويضي استخدام اشرطة الكاسيت مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات في تدوين الملاحظات، أو السماح للطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة بالتقدم للامتحان شفهيا، أو استخدام الكتب الناطقة مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة. وتستخدم أدبيات التربية مصطلح النموذج التشخيصي/ العلاجي للإشارة إلى نظم تصميم التعليم وتنفيذه لتلبيه الحاجات الفردية للطلبة. ويشمل هذا النموذج تقييم خصائص الطالب وتحديد مواطن الضعف ومواطن القوة الرئيسية لديه. فقبل البدء بتدريس الطالب يقوم المعلم بتقييم أدائه مستخدماً الملاحظة المباشرة أو الاختبارات النفسية والتربوية الرسمية المعروفة ، وبعد ذلك يتم تحديد الأهداف التدريسية أو ما يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على عمله بعد تعليمه، ومن الواضح أن الأهداف يجب أن ترتبط بشكل وثيق بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطالب.

وبناءً على المعلومات التي تم جمعها عن أداء الطالب توضع الخطط التدريسية لتنفيذ من خلال الخطة التعليمية الفردية للتلميذ ،وبعد ذلك توضع الخطة التدريسية موضع التنفيذ وتوظف الاستراتيجيات التعليمية لتنفيذها وهذه الاستراتيجيات قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات) أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليات) ومن ثم يتم اختيار أسلوب التدريس الذي سيتم استخدامه لتمكين الطالب من انجاز الهدف التعليمي . وبعد ذلك يقوم المعلم باختيار الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي

وأخيراً يعمل المعلم على تقييم فاعلية أسلوب التدريس الذي قام باستخدامه ، فإذا اتضح أن الهدف تم تحقيقه ينتقل المعلم إلى الهدف التالي وإذا لم يتحقق الهدف فهو يقوم بإجراء التعديلات اللازمة. (الخطيب ، 2008: 274).

- التدريب المباشر (تدريب المهارات):

يستند أسلوب التدريس المباشر إلى مفاهيم تعديل السلوك، فهو يركز على السلوك الظاهر والمهارات القابلة للملاحظة المباشرة وليس على العمليات التي يفترض أنها تكمن وراء صعوبات التعلم ،بعبارة اخرى، فالتدريس المباشر يختلف جوهريا عن نموذج تدريب العمليات ولذلك فهو يعرف بنموذج تدريب المهارات والتدريس المباشر تدريس منظم يوجهه المعلم بالاستناد إلى البيانات فهو تدريس يركز على الأهداف التعليمية التي تتم صياغتها على هيئة نتاجات قابلة للقياس وهو أيضاً تدريس يركز على تحليل المهمات التعليمية وتدريسها بشكل متسلسل إلى أن يتقنها الطالب ولكي يتم ذلك يحرص المعلمون على قياس أداء الطلبة ويخصصون وقتاً كافياً لتعليم المهمات ويقدمون تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم (Miranda،Jarque، & Tarraga، 2004)

- تحليل المهمة:

أحد الأساليب المفيدة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وهو يشمل تجزئة المهمة إلى الخطوة الفرعية التي تتكون منها وترتيبها بشكل متسلسل وهو يتضمن توجيه الطالب نحو تأدية المهمة خطوة فخطوة إلى أن يستطيع تأديتها كاملاً بنجاح وسواء أكانت المهمة أكاديمية أو اجتماعية أو حياتية يومية ، بالإضافة إلى تحليل المهمة ، يحتاج المعلمون إلى تحليل خصائص الطالب بالنسبة لتلك المهمة ويشمل ذلك تحديد القدرات التي يجب أن يمتلكها الطالب لتأدية تلك المهمة وبوجه عام يشتمل أسلوب تحليل المهمة على تحديد وتعريف المهمة التعليمية (الهدف السلوكي)، وتجزئة المهمة التعليمية إلى الخطوات الفرعية المكونة لها وترتيبها بشكل منطقي لتعليمها الطالب وتقييم أداء الطالب للمهمة لتحديد الخطوات التي يستطيع القيام بها قبل البدء بتدريبه والبدء بتعلم الطالب والانتقال تدريجياً من خطوة إلى أخرى الخطيب،2008 :279)

ويشمل ذلك تحديد القدرات التي يجب ان يمتلكها الطالب لتأدية تلك المهمة .

وبوجه عام يشتمل أسلوب تحليل المهمة على الخطوات الأربعة التالية:

1- تحديد وتعريف المهمة التعليمية(الهدف السلوكي).
2- تجزئة المهمة التعليمية إلى الخطوات التعليمية الفرعية المكونة لها وترتيبها بشكل منطقي لتعليمها الطلاب.
3- تقييم أداء الطالب للمهمة وتحديد الخطوات التي يستطيع القيام بها قبل البدء بتدريبه.
4- البدء بتعليم الطالب الانتقال تدريجياً من خطوة إلى أخرى وبشكل متسلسل .

ـ التدريب غير المباشر (تدريب العمليات):

اضطرابات الإدراك (السمعي ، والبصري والحركي) ومن المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم ولذلك افترض الباحثون والممارسون في مجال صعوبات التعلم منذ عقدي الستينات والسبعينات من القرن الماضي أن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة Elkins،Ashman & ،1998) وتعرف هذه البرامج ببرامج تدريب العمليات أو برامج تدريب القدرات وتعود تلك التسمية إلى الافتراض الذي تستند إليه هذه البرامج الذي مفاده أن معالجة الصعوبات التعليمية يتطلب أولاً معالجة الاضطرابات في العمليات أو القدرات النفسية والإدراكية الأساسية الموجودة لدى الطفل .
(الخطيب،2008 :279)

الاستراتيجية الإدراكية الحركية:

طور العالم كيفارت برنامجا للتعلم الجسمي والتحكم بالعين وإدراك الشكل والتي تعتني الأساسي في تعلم الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في مهاره الإدراك والحركة وهذا البرنامج يشتمل على أربع أشياء وهي:

1- التدريب على اللوح :- يهدف إكساب الطفل مهارات الحركية الأساسية اللازمة للكتابة، مثل عمليات تتبع باستخدام الأصابع أو نسخ في الكتابة.

2- تدريب الإحساس الحركي :- يهدف المحافظة على توازن وضع الجسم (تمارين تحريك الذراع - المشي على ألواح التوازن).

3- التحكم بحركة العين :- التدريب على التحكم بحركة العين (يمر بيان بعين واحده أو عينين معا - تدريب على تثبت الذراعين وتحريك العينين والعكس).

4- إدراك الشكل :- التدريب على إدراك الشكل (جمع الصورة المقصوصة -التعرف على الشكل الكلي).

- استراتيجيات التذكر: (من الاستراتيجيات المعرفية):

مراحل معالجة المعلومات في عملية التدريس:

يمكن تصور أن ادخال المعلومات للمخ تحتاج الى اربع مراحل من معالجة المعلومات التي تستعمل في عملية التعليم وهي : الادخال - الترابط - الذاكرة - الاخراج

1- عملية ادخال المعلومات : ويقوم بها المخ بتسجيل المعلومات التي تصل اليه من أجهزة الاحساس المختلفة بالجسم .

2- عملية ترابط المعلومات: وهي العملية التي يتم فيها تفسير هذه المعلومات.

3- الذاكرة: وهي عملية تخزين المعلومات لا ستراجعها في المستقبل .

4- عملية اخراج المعلومات : ونصل اليها بواسطة اللغة والنشاط الحركي للعضلات الخاصة بالنطق.

ويمكن تقسيم صعوبات التعلم بواسطة تأثيرها على واحد أو أكثر من تلك العمليات ، وكل طفل يكون لديه درجة من القوة أو الضعف خلال كل مرحلة من تلك المراحل .

1- عمليات إدخال المعلومات :

ان من **مشكلات** ادخال المعلومات ، مشكلة قصور الادراك البصري ، فهناك الاطفال الذين يعانون من صعوبة ادراك شكل الاشياء التي يرونها و التي قد تبدو معكوسة او مقلوبة على سبيل المثال يبدو الرقم 6انه 2 ، كما قد يعاني الطفل من صعوبة التمييز بين الشكل الرئيسي بالصورة والخلفية لها والاطفال في هذه الحالة قد يعانون من صعوبات بالقراءة انهم أحيانا يقفزون فوق الكلمات كأنهم لا يرونها اثناء القراءة أو انهم يقرؤوا السطر الواحد مرتين .. أو قد يتخطى قراءة السطر الواحد اثناء القراءة وبعض الاطفال الاخرين يكون لديهم سوء تقدير للأبعاد أو المسافات مما يؤدي الي اصطدامهم بالمقاعد أو دخولهم في الأشياء بدون حسن تقدير للأبعاد .

والمشكلة الثانية مشكلة القصور في الإدراك السمعي فيعاني الأطفال من صعوبة الفهم لأنهم لا يستطيعون التمييز بين الاختلافات الدقيقة بين الاصوات أي ان لديهم تشوش بين الكلمات والجمل التي تنطق بها بطريقة متشابهة مثل نطق كلمة (بط) تنطق (نط)، وبعض الاطفال يكون لديهم صعوبة في التقاط المعنى السمعي من خلفيته ، انهم لا

يستجيبون لصوت الاباء أو المدرسين ويبدوا انهم لا يسمعون او يبدون اهتماما بتلك الاصوات .

وبعض الاطفال يكون ادخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة ولذلك لا يكون لديهم القدرة على متابعة سير المحادثة داخل او خارج الفصل الدراسي .

مثالاً لذلك عندما يعطي الأهل للابن الأمر الاتي : لقد تأخر الوقت .. اذهب إلى حجرتك ..ثم غير ملابسك وبعد ذلك اغسل وجهك ثم ارجع لتناول العشاء..الطفل الذي يعاني من صعوبة او بطئ ادخال المعلومات للمخ سوف يسمع المقطع الاول من الحديث وهو اذهب الى حجرتك ، ويمكث في الحجرة بدون تنفيذ باقي الأوامر ..

2. عملية ترابط المعلومات:

تأخذ مشكلة اعاقة ترابط المعلومات عدة اشكال حسب المراحل الثلاث لترابط المعلومات وهي التسلسل ، والتجريد والتنظيم .

الطفل الذي يعاني من إعاقة في القدرة على تسلسل المعلومات عندما يسرد حكاية أو قصة سمعها يبدأ من منتصف الحكاية ثم يذهب الى بدايتها وأحيانا يعكس ترتيب الاحرف الكلمات حيث يرى كلمة أدب ويرى بدلا منها (بدأ) مثل هؤلاء الاطفال عادة يكونون غير قادرين على استخدام تسلسل الذكريات بطريقة صحيحة ،فعندما يسال هذا الطفل عن اليوم الذي يلي الاربعاء فانه يبدأ بسرد أيام الاسبوع من السبت حتى يصل الى الاجابة ، وعندما يريد استخدام القاموس لمعرفة معنى كلمة من الكلمات فانه يبدأ من حرف أ حتى يصل الى هذه الكلمة في كل مرة .

والنوع الثاني من صعوبة ترابط المعلومات هو عدم القدرة على التجريد والاطفال الذين يعانون من هذه المشكلة يكون لديهم صعوبة في تداخل المعاني أي أنهم يقرؤون القصص ولكن لا يكون لديهم القدرة على تعميم المعنى و انهم يكونون مشوشين بسبب اختلاف معنى نفس الكلمة عندما تستخدم في أكثر من موضوع من القصة.

وبعد تسجيل المعلومات وتسلسلها وفهمها ، يتم تنظيم المعلومات في المخ وترتيبطها مع المعلومات السابق تعلمها والطفل الذي يعاني من عدم القدرة على تنظيم المعلومات يجد صعوبة في تنظيم مجموعة من المعلومات والحقائق ملتصقة ببعضها البعض على

صورة افكار ومعتقدات اي انه يتعلم ويعلم مجموعة من الحقائق والمعلومات بدون ان يكون لديه القدرة على اجابة سؤال عام يحتاج الى الاستعانة بتلك الحقائق والمعلومات.

3ـ الذاكرة:

من الممكن أن تحدث الاعاقة في عملية التعليم بسبب وجود مشاكل تؤثر على القدرة على التذكر فتعمل الذاكرة القصيرة المدى باختزان المعلومات بطريقة سريعة عندما نركز على تلك المعلومات وعلى سبيل المثال فان اغلب الناس يستطيعون اختزان ارقام التلفون التي تحتوي على 10 ارقام – مثل ارقام المكالمات الدولية – لمدة مناسبة حتى تستطيع اجراء المحادثة ، ولكننا ننسى تلك الارقام اذا قوطعنا اثناء اجراء الاتصال ، وعندما تتكرر المعلومات بطريقة متكررة فإنها تدخل الى ذاكره الاحداث الطويلة حيث يتم اختزانها واستعادتها فيما بعد . وتؤثر اغلب اعاقات الذاكرة على ذاكرة الاحداث القريبة فقط ويحتاج الاطفال الذين يعانون من تلك الاعاقة الى تكرار المعلومات عدة مرات أكثر من العادي حتى يستطيعون الاحتفاظ بتلك المعلومات .

4ـ عملية اخراج المعلومات:

تتأثر عملية اخراج المعلومات بكل من الاعاقة اللغوية والإعاقة الحركية وتشمل الاعاقات اللغوية ما يسمى ب (لغة الحاجة) أكثر من اللغة التلقائية . واللغة التلقائية تحدث عندما نبدأ الكلام ونختار الموضوع وننظم أفكارنا ونجد الكلمات المناسبة قبل أن نبدأ بالكلام ، أما لغة الاستفهام أو الحاجة فتحدث عندما يقوم شخص اخر بتهيئة الظروف التي تستدعي المحادثة و التواصل والحوار وعندما يطرح سؤال ما فيجب في تلك اللحظة أن ننظم افكارنا وأن نجد الكلمات المناسبة والرد المناسب . والطفل الذي يعاني من اعاقة لغوية قد يستطيع الحديث بطريقة طبيعية عندما يبدأ الحوار بنفسه ..لكنه يرد بطريقة مترددة عندما يكون في موقف يحتاج للرد على اسئلة توجه اليه فانه يتوقف عن الكلام ، ويطلب اعادة السؤال مرة أخرى ثم يعطي ردودا غير واضحة عن السؤال ويفشل في أن يجد الكلمات المناسبة .

استراتيجيات التذكر:

1- الربط: وهي استراتيجية تساعد الفرد على تذكر المعلومات عندما ترتبط بحدث معين أو تاريخ معين أو أسم معين، مثال: حرف ق في قابيل و كلمة قتل للتذكر أن من الذي قتل أخاه قابيل أم هابيل؟ حرف ق في العدسة المقعرة لمعالجة قصر النظر.

2- التكرار: و بما أنه يوجد فروق فردية بين الطلاب ، فأن تكرار المعلومات لبعض الطلاب يؤدي إلى بقاها حيه في أذهانهم ذلك لأن تكرار المعلومة يجعلها أسهل للفهم و أطول استقرار في الذهن، و عملية التكرار تزيل الشوائب و الغموض و تساعد في تأكيد المهم و النقاط التي بحاجة إلى تركيز.

3- التجميع: تكون هذه الاستراتيجية من خلال تجميع عدد من الأحرف أو الأعداد في وحدات صغيره تسهل عملية تذكرها ،على أن يكون لهذا التجميع معنى لدى الفرد كحفظ الأحرف الشمسية في كلمة (سألتمونيها) (بطرس، 2009 :123-126).

استراتيجية التنظيم الذاتي (من استراتيجيات ما وراء المعرفة):

يقوم المعلمون في إطار هذا الاتجاه بتدريس الاستراتيجيات الخاصة بتخطيط النص ومراجعته ، ويقومون أيضاً بتعليم إجراءات التدريس الذاتي والتي تتضمن تحديد الهدف ،ومراقبة الذات ، والتعزيز الذاتي ، وهناك ست خطوات أو مرا حل تدريسية تمثل الإطار المرجعي الأساسي لاستراتيجية التنظيم الذاتي هي:

1- تطوير المعارف التي تمثل الأساس أو الخلفية: يقوم المعلم على تطوير ما قبل المهارات والتي تتضمن معرفة محكات الكتابة الجيدة وهي تعد مهمة لفهم أو اكتساب أو تنفيذ استراتيجيات الكتابة، وإجراءات التنظيم الذاتي المستهدفة من التعليم.

2- عقد الجلسة الأولية: يوضح أهداف الاستراتيجية ومغزاها ، يناقش المعلم والتلميذ الأداء الكتابي الراهن للتلميذ والاستراتيجيات المستخدمة لتنفي تكليفات معينة. ويقوم المعلم بتعليم الاستراتيجية للتلميذ.

3- نمذجة الاستراتيجية: يقوم المعلم بصوت مرتفع بتقديم نموذج لكيفية استخدام استراتيجية الكتابة، واستخدام التعليمات الذاتية الملائمة ،وبعد تحليل أداء المعلم يقوم المعلم والتلاميذ بمناقشة كيفية تغيير الاستراتيجية لكي تصبح أكثر فاعلية ، ويقوم التلاميذ بتطوير العبارات أو التقارير الذاتية التي يخططون لاستخدامها أثناء الكتابة.

4- تذكر الاستراتيجية: يعمل التلاميذ على تذكر الاستراتيجية وخطواتها والتقارير الذاتية ويمكنهم في ذلك الوقت أن يقوموا بإعادة ما يتذكرونه.

5- الممارسة المشتركة : يقوم المعلم والتلاميذ باستخدام استراتيجية الكتابة وتعليم الذات لإنهاء بعض تكليفات معينة في الكتابة . ويمكن عند هذه النقطة إدخال واستخدام إجراءات تنظيم الذات والتي تتضمن تحديد الأهداف أو التقييم الذاتي.

6- الممارسة المستقلة: يستخدم التلاميذ استراتيجية الكتابة بشكل مستقل ، كما يتم تشجيعهم على استخدام تعليمات الذات.

- التعلم التعاوني :

يعد التعلم الفردي أحد أهم المبادئ التي قامت عليها التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى، فتفريد التعليم يعني أن يعلم المعلم طالباً واحداً في الوقت نفسه لا يعد **تدريبياً** قابلاً للتطبيق على أرض الواقع إلا في حالات نادرة، فمعلموا التربية الخاصة غالباً ما يقومون بتدريس مجموعات صغيرة أو حتى مجموعات كبيرة في الصف وقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالتعلم التعاوني، حيث إن هذا النمط التعليمي يشكل أحد المتطلبات الرئيسية حالياً في ضوء التوجه نحو تنفيذ برامج المدمج في المدارس العادية (Lewis & Doorlage،1995).

فالتعلم التعاوني استراتيجية لتشجيع الطلبة لتشجيع الطلبة في الصف على العمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضاً ويختلف هذا النموذج عن أنماط التعليم التقليدية في المدارس والتي غالباً ما تكون فردية (بمعني أن اهتمام الطالب ينصب على أدائه وهو دون أن يتفاعل مع زملائه أو ينافسهم) أو تنافسية (بمعني أن يعمل الطلبة ضد بعضهم البعض حيث أن المعيار هو معيار الفوز أو الخسارة) (الخطيب ،2008: 281).

والتعلم التعاوني طريقة تعتمد على تشكيل جماعات صغيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين ، بحيث يحقق الجميع هدف التعلم عن طريق التخطيط المشترك واتخاذ القرارات ويمكن استخدام هذا النوع من أشكال التعليم مع جميع المجموعات العمرية لتدريس أي جزء من اجزاء المنهج . ومن اجل النجاح في العمل التعاوني لابد من العمل على :

• اختيار المجموعات بحث تتألف المجموعة من (3-6) طفل على ان يكون في المجموعة تلميذ واحد يعاني من صعوبات تعلم .

• تحديد الانشطة الجماعية التعاونية بحث تعمل الجماعة معا من اجل بلوغ هدف مشترك وتقسم المهارات بالتساوي بين افراد المجموعة .

وبالمقابل فإن التعلم التعاوني يعني قيام الطلبة بالتعلم معاً ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك وقد أشارت نتائج الدراسات العلمية في السنوات الماضية أن التعلم التعاوني أكثير ايجابية من التعلم التنافسي أو الفردي سواء فيما يرتبط بالعلاقات بين الطلبة أو تحصيلهم الأكاديمي أو دافعيتهم وبالرغم من أن التعلم التعاوني يأخذ أشكالاً متعددة ، إلا أنها جميعاً تشترك في :

(1) الاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة.

(2) تحمل كل طالب في المجموعة المسؤولية.

(3) التمتع بالمهارات التعاونية المناسبة.

(4) التفاعل المباشر بين أعضاء المجموعة.

(5) عدم تجانس المجموعة.

(6) تحليل وتقييم عمل المجموعة التعاونية واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطويره.

- تدريس الأقران :

ان افضل طريقة لتعليم شيء هي تعليمه لشخص اخر وأشار كلوراد في دراسته الى ارتفاع المستوى الصفي للأطفال نتيجة لاستخدام اسلوب تدريس الأقران، وأشار الى ان تدريس الاقران يمكن ان يكون بنفس الفاعلية بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم نواحي عجز والتلاميذ الذيم ليس لديهم هذه لنواحي وعلى سبيل المثال قدم ماهيدي واخرون (MA et al،heady .) برنامج تدريس أقران في الصف كله ل (50) طالبا في الصف العاشر في الدراسات الاجتماعية ، تراوحت أعمار المجموعة من 15 الى 17 سنة . أظهرت النتائج الى ارتفاع تقديرات التلاميذ العاديين وتلاميذ التربية الخاصة على الاختبارات المختلفة .

إن تدريس الأقران يضع مسؤولية التعلم على عاتق التلميذ وهذا تغيير قوي له أثره بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين كثيرا ما يكونون متعلمين سلبيين .

وعندما يتوافر للتلاميذ معلم خصوصي من أقرانهم يندمجون على نحو مباشر في تعلمهم ، ويوفر تعليم الأقران تعليما فرديا والجانب المطمئن وغير المهدد في تدريس الأتراب أنه يشجع التلاميذ على الاعتراف بقصور في الفهم دون الاهتمام بتقويم الراشد ، والعمل مع تلميذ اخر يوفر للنشء الفرص للمناقشة والتساؤل وتقويم التعليم مع تغذية راجعة مباشرة .

وهناك سبع خطوات لتنفيذ برنامج تدريس الأقران :

- تحديد التلاميذ الذين يحتاجون الى تعليم خاص من الاقران .
- تهيئة المدرسة لتدريب الاقران بحيث تكون هناك قناعة تامة من قبل مدير المدرسة والمدرسين بأن تدريس الاقران لن يخل بأنشطة المدرسة.
- تحديد وقت التدريس الخصوصي.
- يجب معرفة الأهل عن برنامج تدريس الأقران وتزويدهم بخبرات حول هذه الطريقة.
- تصميم الدروس التي سيقوم الاقران بتدريسها .
- تدريب التلاميذ الذين سيقومون بتدريس زملائهم .
- الحفاظ على اندماج المدرس الخصوصي بالعملية. (بطرس ،2009: 171 -172)

- العلاج بالكتب:

يشير أدب التربية الخاصة المعاصر إلى أن العلاج بالكتب يمثل أحد الاساليب العلاجية الواعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية وغيرهم ويستخدم مصطلح العلاج بالكتب للإشارة إلى عملية قراءة الكتب لغاية علاجية وهذا النوع من العلاج يعمل على تحسين السلوك، ومفهوم الذات والاستيعاب القرائي ، ولكي يحقق العلاج بالكتب الأهداف المتوخاة منه، يجب على القارئ أن يشعر بروابط عاطفية مع الشخصي الرئيسية في النص، والتبصر بمعنى أن يستوعب القارئ أن المشكلات التي يواجهها يمكن حلها كما هو الحال بالنسبة للشخصية الرئيسية في النص المقروء ، ويقوم المعلم بدور مهم في عملية العلاج بالكتب لطلبته فهو من جهة يجب أن يختار الكتب الملائمة للطالب والمشكلات التي يواجهها، وهو أيضاً يستطيع لعب دور مهم في مساعدة الطالب على رؤية أوجه الشبه بين مشكلاته والمشكلات التي تواجهها الشخصية الرئيسية في النص، وتوجيهه إلى تبصر المشكلة وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن هذه الطريقة يمكن

تنفيذها في غرف المصادر أو في الصفوف العادية كذلك يمكن تنفيذها مع طالب واحد أو مجموعة من الطلبة . (الخطيب،2008 :280).

- التدريب متعدد الحواس:

يتضمن استخدام عدة حواس وليس حاسة واحدة أثناء عملية التدريب بما فيها الحواس البصرية والسمعية والحركية واللمسية ويستند هذا البرنامج كغيره من البرامج التدريبية متعددة الحواس إلى افتراض مفاده أن استخدام أكثر من حاسة واحدة يجعل التعلم أكثر يسراً وأكثر فاعلية (Yesseldyke & Algozzine,1995) .

تستخدم هذه الاستراتيجية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم حيث تركز على حواس الطفل المتعلم ،حيث تقوم هذه الاستراتيجية على تركيز المدرب أو المعلم على جميع حواس الطفل في تدريسه أو أثناء تدريبه على المهارات بالاستعانة بالوسائل التعليمية التي ترتكز على الحواس السمعية والبصرية لأن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم باستخدام أكثر من حاسة واحدة أثناء عملية التعلم.

ويعد أسلوب فرنالد(FERNAND) نموذجاً لهذه الاستراتيجية وتشير إلى : المسمى VAKT:

VISUAL البصر

AUDITOR السمع

KINESTHATIC الإحساس بالحركة

TACTUAL السمع اللمس

ويمكن استخدام هذا الأسلوب بعدة طرق منها :

- أن يحكي الطفل قصة للمعلم ثم يكتب المعلم كلمات هذه القصة على السبورة ، ثم يطلب المعلم من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر) ثم يستمع إلى الكلمات عندما يقرأها المعلم (السمع) ثم يقوم الطفل بقراءتها (النطق) ثم يقوم الطفل بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة).

- أن يعرض المعلم على الأطفال أمثلة لأشخاص أصحاب السير العطرة من خلال عرض صور لهم باستخدام جهاز (البروجيكتور) أو من خلال عرض فيلم ،وذلك حتى يستثيرهم ويحفزهم لتقليد هؤلاء الأشخاص وان يحاول المعلم أن يشرك طلابه معه في

استخدام الوسائل ،وأن يحملهم مسؤوليتها ، سواء في حملها ، أو في استعمالها ،أو في التخطيط لها والتنفيذ (مثل القيام برحلة أو الاستعداد لعمل معرض) بذلك فانه يستثير همم الطلاب ويعودهم على تحمل المسؤولية بحيث يصبحون مشاركين فعليين وفعالين في الدرس ، وذلك لان الطالب عندما يوضع في موقف الحيرة الفعلية وعندما يواجه هذا الموقف بمشكلة معينة ، عليه أن يحلها ولا شك أن ذلك يجعله يفكر أكثر .

ولقد ثبت من التجارب المتعددة أن الوسائل التعليمية تسهم في تعليم الكثير من الحقائق، لأنها تخاطب الحواس مباشرة لذلك كانت إمكاناتها عظيمة في إغناء محصول المتعلم بالألفاظ.

أساليب التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم:

كما تتنوع استراتيجيات التدريس وطرق التدريس تتنوع أيضاً أساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق أن بينا يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة، بالمعلم نفسه وبما يفضله هو.

أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد :

أيدت بعض الدراسات وجهة النظر القائمة أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى الطلاب، حيث وجدت أن كلمة صح، ممتاز شكراً لك، ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في المدرسة الابتدائية.

ما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً لنقد المعلم على تحصيل طلابه فلقد تبين أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي انخفاض في التحصيل لدى الطلاب، كما تقرر دراسة أخرى بأنها لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير إلى أن الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم . وهذا الأسلوب كما هو واضح يترابط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة :

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطالب، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له

تأثير دال موجب على تحصيل الطالب . ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة .

ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح للطالب مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطالب :

قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطالب إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي :

أ ـ التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها الطالب .

ب ـ إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد الطالب على وضع الفكرة التي يفهمها .

جـ ـ استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

د ـ إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة الطالب عن طريق مقارنة فكرة كل منهما.

هـ ـ تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة الطالب أو مجموعة الطلاب.

أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة :

حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل الطلاب، حيث أيدت نتائج هذه الدراسات وجهة النظر القائلة أن تكرار إعطاء الأسئلة للطلاب يرتبط بنمو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلميذ.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى الطالب، مثل دراسة (هيوز) التي أجريت على ثلاث مجموعات من الطلاب بهدف بيان تلك العلاقة، حيث اتبع الآتي :

في المجموعة الأولى يتم تقديم أسئلة عشوائية من قبل المعلم، وفي المجموعة الثانية يقدم المعلم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده، أما المجموعة الثالثة يوجه المعلم فيها أسئلة للطلاب الذين يرغبون في الإجابة فقط.

وفي ضوء ذلك توصلت تلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل الطلاب في المجموعات الثلاث ، وقد تدل هذه النتيجة على أن اختلاف نمط تقديم السؤال لا يؤثر على تحصيل الطلاب .وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل الطلاب، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة، وإن كنا نرى أن صياغة الأسئلة وتقديمها وفقاً للمعايير التي حددناها أثناء الحديث عن طريقة الأسئلة والاستجواب في التدريس، ستزيد من فعالية هذا الأسلوب ومن ثم تزيد من تحصيل الطلاب وتقدمهم في عملية التعلم.

أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم :

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن طلابه من استيعابها، حيث أوضحت بعد الدراسات أن وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقدم تحصيل الطلاب، فقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية. طلب منهم ترتيب فاعلية معلميهم على مجموعة من المتغيرات وذلك بعد انتهاء المعلم من الدرس على مدى عدة أيام متتالية، أن الطلاب الذين أعطوا معلميهم درجات عالية في وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولئك الذين أعطوا معلميهم درجات أقل في هذه المتغيرات.

أسلوب التدريس الحماسي للمعلم :

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس على مستوى تحصيل طلابه، حيث بينت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل الطلاب.

أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي :

أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كلياً للأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والافرادي.

التدريس الفعال لمهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم:

- طريقة القراءة المتعددة الوسائط أو الحواس VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع السمع ، اللمس ، البصر ، و الحاسة الحس حركية في تعليم القراءة. إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

- طريقة فرنالد المعدلة :

تقوم طريقة فرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة، وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في أنها:

- تعتمد على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- تسهم في اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية و نشاطا و إقبالا على موقف القراء.

- طريقة جلنجهام :

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز و تعليم التهجي ، وتقوم على :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

- الطريقة الصوتية:

تقوم هذه الطريقة على تعليم ادراك الكلمة من خلال الربط بين الحرف وصوته ، بعد تعلم اصوات حروف العلة الساكنة وبذلك دمج الاصوات بالكلمات.

- برنامج القراءة العلاجية:

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل و يقدم لهم تعليم فردي مباشر . ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول .

خطوات برنامج القراءة العلاجية :

1- قراءة المألوف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم .

2- تسجيلات فورية موقفيه : يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم ، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناء على هذه الملاحظات .

3- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى : يختار الطلاب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم ، ويقرأ كل من المدرس و التلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد (يحي،2004، 245 – 250).

التدريس الفعال لمهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم:

يجب الاهتمام بمهارات الاستعداد للكتابة ، حيث تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري ، بالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطوير هذه المهارات قبل البدء بتدريس الكتابة العقلية ، ويتم تطوير التوافق العصبي البصري عن طريق الرسم بالأصابع ، التلوين ، أما التوافق بين العين واليد فعن طريق رسم دوائر ثم نقلها وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل ، وهذا ينمي الإدراك البصري للحروف وتكوينها عند الطالب ، ويمكن تدريب الحركات الكتابية بالكتابة على الصلصال أو الكتابة على الرمل.

- **طريقة فرنالد** : تعتمد أسلوب متعدد الحواس لتعلم القراءة والكتابة والإملاء.

- **أسلوبي أمنير** :وهما أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها للاختبار البعدي وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة، والطريقة الثانية تناسب الأصغر سناً.

- **علاج تشكيل الحروف** :هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف، ومنها : النمذجة –التتبع – النسخ –التعبير اللفظي –الكتابة من الذاكرة –التكرار –تصحيح الذات والتغذية الراجعة.

التدريس الفعال لمهارات الرياضيات لذوي صعوبات التعلم:

هناك مبادئ عامة لتعليم الرياضيات بطريقة علاجية ، وهذه مبادئ مرنة لا تقتصر على مستوى معين في الرياضيات بل يمكن تطبيقها في أي موضوع متسلسل فيه :

1- الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعليم الرياضيات :

حيث سيوفر القاعدة لتدريس الرياضيات والتعلّم قبل الرقمي مهم وأساسي للتعلّم اللاحق ويجب تعليمه للأطفال إن كانوا يفتقرون لمثل هذه المهارات ، ومن هذه المهارات: المطابقة - ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معاً - العد الآلي -تسمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم ما.

2- استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس (المادي) إلى شبه المحسوس إلى المجرد.

3- إتاحة الفرصة للطالب للتدريب والمراجعة.

4- مراقبة أداء الطالب وتوفير التغذية الراجعة.

5- تعليم الطلبة التعميم.

6- الاخذ بعين الاعتبار جوانب القوة والضعف.

وتنطلق البرامج العلاجية في تدريس الرياضيات من محوريين :

المحور الأول : التدريب على القدرة .

المحور الثاني: التدريب على المهارة.

ومن خلال هذين المحوريين، تنطلق الأساليب العلاجية التي تعتمد غالبا على الأساليب التالية :

1- أسلوب تدريس المفاهيم مثل : العاب التصنيف ، المطابقة والترتيب ، العاب النمط .

2- أسلوب تدريس العمليات الأساسية ويشمل مهارة الجمع ، مهارة الطرح ، مهارة الضرب. ويشير الباحثين الى أن مهارة الطرح لا يمكن اعتبارها متطلبا سابقا للضرب بعكس مهارة الجمع.

3- حل المسائل (حل المشكلات):

وهنالك طرق كثيرة تستخدم مع طلبة صعوبات التعلم من أهمها استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات (يحي،2004، 252 - 254).

من القضايا المعاصرة ضمن قضية التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم:

1- استثارة دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

تعد استثارة دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم من القضايا المهمة التي تساعد على التدريس الفعال ويستطيع المعلمون تحديد اهتمامات الطلبة من خلال تطبيق مقاييس

الميول ومن شأن استخدام المواد التي تحظى باهتمام الطلبة استثارة دافعيتهم للتعلم (2000،Lerner) وإذا ما تم فهم الميول الحقيقية للطلبة وتم تزويدهم بالمواد التي تعكس الميول فإنهم يحققون تقدماً ملحوظاً ومن الطرق المهمة لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم التعزيز فهو مفتاح الدافعية فالتعزيز لا يخفض الدافعية الداخلية إذا استخدم بشكل مناسب إلا أنه ليس هناك حاجة للإفراد في استخدام التعزيز الخارجي إذا كان لدى الطالب دافعية داخلية قوية للتعلم وكان لديه اهتمام كاف.

ومن أساليب استثارة دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

1- إتاحة الفرص للطلبة للنجاح والحد من إخفاقهم.

2- تشجيع الطلبة على تحقيق أهداف واقعية بناء على قدراتهم.

3- تبني اتجاهات ايجابية نحو الطلبة والتعبير عن الثقة بقدراتهم.

4- تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في اتخاذ القرارات واحترام ميولهم واهتماماتهم.

5-تقديم تغذية راجعة تصحيحية للطلبة عن أدائهم.

6-تجزئة المهمات التعليمية الصعبة والانتقال تدريجياً.

7-توفير المناخ الايجابي واستخدام المواد والوسائل المشوقة.

8-التركيز على جوانب القوة في أداء الطلبة.

9-إتاحة كل الفرصة الممكنة للطلبة لتحمل المسؤولية.

10-استخدام الطرق البناءة لتطوير مفهوم الذات لدى الطلبة. (الخطيب ، 1994 : 296)

بعض المقترحات لمعلمي الصفوف عند التعامل مع الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية : منها :

1- زود الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.

2- اعتمد على الأشياء الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن.

3-إذا لم يستطع الطفل تعلم مهارة ما بطريقة ما فعليك تغيير الطريقة وإذا فشلت كل الطرق استبدل المهارة بمهارة أخرى أبسط منها .

4- حدد أهدافا قابلة للتحقيق وحدد الطرق والوسائل التي ستمكن الطالب من النجاح.

5- دع الطفل يشارك في اختيار النشاطات التعليمية .

6- استخدم التغذية الراجعة الإيجابية .

7- اربط التعلم الحالي بالتعلم السابق .

8- اعتمد في تعليم الطفل على الحواس القوية لديه ولا تركز على جوانب الضعف لديه .

المبادئ الأساسية لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم :

يتعامل الطلاب ذوو صعوبات التعلم مع المعلومات بطرائق مختلفة تصعّب عليهم عملية التعلم. فيما يلي نستعرض ستة مبادئ للتدريس مقتبسة من المبادئ الأساسية للتدريس المستخدمة في مدرسة لاندمارك بولاية ماستشوستش بالولايات المتحدة الأمريكية:

1. امنح الطلاب الفرصة للنجاح.

يزداد غضب الطلاب عندما يُتَحدّون باستمرار تحديا يفوق قدراتهم، فتكون النتيجة دائماً الفشل والاحباط. لهذا السبب يحتاج المعلم إلى:

- معرفة المستوى الحالي للطالب وبدء التدريس من هذا المستوى.
- التأكد من أن الطالب يمكنه استكمال جزء من كل واجب مدرسي يُفرض عليه.
- إعطاء واجبات مدرسية تحتوي على دروس تمكن منها الطالب وعناصر أخرى لا تزال يتعلمها الطالب.
- منح الطالب الفرص التي توفر له النجاح والتحدي؛ لتبني فيه الثقة بالنفس.

2. استخدم أساليب للتدريس متعددة الحواس :

التدريس باستخدام نموذج حسي واحد (مثل: المحاضرة فقط، أو القراءة فقط، أو الكتابة فقط) لا يثير اهتمام الطالب، ولا يسمح له بفهم المعلومات نفسها بأساليب متعددة، فكلما تعددت طرائق تقديم المعلومات، كلما سهل تذكرها لاحقاً. ولهذا السبب يحتاج المعلم إلى:

تقديم المعلومات في ثلاثة أنماط: بصري، وسمعي، وحس-حركي (اللمس والحركة). مثال على ذلك:

- في المجال البصري: يمكن استخدام الرسوم والصور لتوضيح المفهوم.
- في المجال السمعي: يمكن استخدام المناقشات والقراءة الجهرية.
- في المجال الحس-حركي: يمكن استخدام وحدات مجزأه لتمثيل وحدات بناء اللغة.

3ـ تجزئة المهام:

قد تكون المهام المعقدة مصدر غضب وقهر للأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذا يحتاج أسلوب التدريس الفعال إلى أن يتضمن:

- تقسيم المهام إلى مهارات جزئية صغيرة.
- تقديم المهارات الجزئية تقديماً منظماً ومتسلسلاً. مثال على ذلك: تدريس الأطفال كيفية كتابة مجموعة من الجمل قبل الطلب إليهم استخدام هذه الجمل في عمل فقرة أو مقال.
- تجزئة المهام يساعد المعلم على توفير فرص للنجاح .

4ـ التدريب والمراجعة:

كثيراً ما يستنفد الطلاب ذوو صعوبات التعلم طاقاتهم العقلية في مهام تعليمية مكررة على حساب الفهم مثل قراءة الكلمات أو أداء العمليات الحسابية البسيطة. على سبيل المثال: الطفل الذي يستخدم طاقته العقلية في إدراك أصوات الحروف ثم دمجها لقراءة كلمات منفردة قد لا تتبقى لديه الطاقة لفهم ما يقرؤه. لذلك تساعد المراجعة الجيدة والتدريب على تعلم المهارات لتصبح تلقائية لدى الطالب. وتحرر هذه التلقائية حينئذ الطاقة العقلية لكي يستطيع الأطفال التركيز على فهم ما يقرؤنه.

5ـ وفر نماذج :

الشرح المعقد للدرس أو المهارة قد يشكل مصدر توتر للطلاب ذوي صعوبات التعلم. توفير نماذج لما هو متوقع منهم يساعد الأفراد على التعلم. على سبيل المثال:

بعد شرح كيفية تدوين الملاحظات في عمودين (أحدها للفكر الأساسية، والآخر للتفاصيل)، بين للطالب عملياً كيفية تدوين الملاحظات باستخدام هذه الإجراءات.

بعد شرح كيفية كتابة فقرة متسلسلة، وضح عملياً كيفية تحقيق التتابع بين الجمل باستخدام كلمات التتابع (أولاً، ثم، بعد ذلك، في النهاية).

6ـ وضوح التعليمات:

يتعلم الأطفال ذوو صعوبات التعلم تعلماً أفضل إذا توافرت لهم تعليمات واضحة. لذا يحتاج المعلمون وأولياء الأمور إلى:

- شرح وتحديد المهام .
- وصف خطوات تنفيذ المهام المعقدة.
- أطلب من الطالب تكرار الخطوات والقواعد.

المبادئ الأساسية لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم :

كيف تتعرف على الاختصاصي المناسب لتشخيص طفلك؟

يجب أن يشخّص صعوبات التعلم إختصاصي يمتلك الخبرة المناسبة، ويعد الاختصاصي النفسي- التربوي هو أكثر المهنيين المناسبين لتشخيص صعوبات التعلم. ولكن هناك مهنيين آخرين قد يشاركون في عملية التشخيص، مثل: اختصاصي صعوبات اللغة والكلام، أو اختصاصي العلاج الوظيفي، أو اختصاصي العلاج النفسي، أو أطباء الأطفال التطوريين، أو المشخصين التربوين، أو الأطباء النفسيين، وغيرهم ممن لديهم خبرة في مجال التشخيص.

فأي تهاون فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية للقائمين على عملية التشخيص يحمل في طياته الكثير من المخاطر للفرد والعائلة.

من مؤهلات الاختصاصي النفسي – التربوي المناسب؟

يجب أن تتوافر لدى الاختصاصي النفسي- التربوي:

- شهادة جامعية في تخصص علم النفس.
- شهادة أو تدريب ما بعد الجامعة في علم النفس التربوي.
- خبرة مدتها عامان أو أكثر من التدريب العملي (تحت الإشراف) في المدارس أو العيادات المتخصصة.
- عامان من الخبرة على الأقل في تطبيق اختبارات القدرات المعرفية (iq)، واختبارات اللغة المنطوقة، واختبارات المهارات الدراسية.
- النقطة الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار هي الدراسات العليا التي قام بها المشخص بالإضافة إلى تاريخ الخبرة المهنية له في مجال التشخيص. كما يجب أن تكون لديه خبرة في التدريب الإكلينيكي وعامان من الخبرة على الأقل .

خطوات التشخيص العلاجي:

- تحديد أوجه القوة والضعف في الأداء الحالي – تحديد الأهداف التعليمية – اختيار طرق التدريس المناسبة- اختيار الوسائل والمواد التعليمية – تقييم فاعلية التدريس والوسائل والمواد التعليمية.

إرشادات لاختيار الهدف التعليمي: أن:

1. يكون الهدف قابل للقياس.

2. يرتبط الهدف بحاجات الطالب.

3. أن يقود الهدف إلى أهداف أخرى.

4. يصاغ بخطوات بسيطة.

عند اختيار الأسلوب المناسب للتدريس:

5. أن يكون الأسلوب ملائم لمستوى الأداء الحالي للطالب.

6. أن يحقق الأسلوب الهدف الذي وضع لقياسه.

7. أن يستثير دافعية الطالب.

8. الانتقال التدريجي في الأداء الحالي إلى النهائي.

9. أن يتطابق الأسلوب والهدف التعليمي وخصائص الطالب.

ويمكن تصنيف الطرائق التعليمية المستندة إلى المنحى التشخيصي العلاجي إلى نموذجين رئيسيين هما:

1- نموذج تدريب العمليات: :ويعتمد هذا الأسلوب على افتراض مفاده أن المشكلات الأكاديمية والسلوكية تنجم عن اضطرابات داخلية لدى الطفل ومن هنا على المعلم أن يصمم البرامج التربوية التصحيحية أو التعويضية القادرة على معالجة تلك الاضطرابات وهي:

الاضطرابات الإدراكية الحركية/ الاضطرابات البصرية الإدراكية/ الاضطرابات النفسية اللغوية/ الاضطرابات السمعية الإدراكية

2- نموذج تدريب المهارات:: ويقصد بهذا الأسلوب التدريس المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة وتتمثل في:

- تحديد الأهداف – الهدف السلوكي: ويجب أن تتوفر فيه ثلاثة عناصر أساسية هى: السلوك – المعيار – الظروف.
- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات أو عناصر صغيرة.
- تحديد المهارات التي يتمكن الطفل من أدائها وتلك التي يعجز عن القيام بها.
- بدء التدريس بالمهارات الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن المهارات المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وهذا الأسلوب يسمح للطفل إتقان عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب عناصرها مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منتظم.

مواصفات التعلم الفعال: تتمثل في:

1- تقديم مراجعة للحصة الدراسية السابقة.
2- توضيح أهداف الحصة منذ البداية.
3- تقديم المعلومات بشكل متسلسل مع مراعاة الوقت.
4- إعطاء معلومات تفصيلية وتفسيرات واضحة.
5- تشجيع الطلبة على المشاركة في التعلم.
6- أسلوب المناقشة والحوار.
7- توجيهات للطلبة أثناء الممارسة الأولية.
8- إعطاء تغذية راجعة تصحيحية.
9- إعطاء تعليمات واضحة من التمارين والأنشطة.
10- العناصر الأساسية المتضمنة في فهم التدريس الفعال:
11- مهمات بشكل متسلسل ---------- تكرار للممارسة---------- تعليم طرق طرح الأسئلة---------- صعوبة المهمة التعليمية----------- استخدام التكنولوجيا مثل الحاسوب ---------- تعليم في مجموعات صغيرة ------ نمذجة المعلم لمهارات حل المشكلات --------- تذكير الطلبة وحثهم على استخدام التكنولوجيا المعرفية.

الخصائص الرئيسية للمدرسة الفعالة :

-وضوح الأهداف- التزام الكوادر التعليمية – قوة القيادة-ارتفاع التوقعات- التعرف المبكر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم- التواصل الفعال- مشاركة أولياء الأمور – الوقت الكافي للتعلم- المناخ الايجابي الملائم-المتابعة والتكرار- الإدارة الصفية الفعالة- التدريس المباشر- مناهج مرنة وملائمة – انخفاض نسبة الطلبة إلى المعلمين.

إرشادات عامة لمعلمي صعوبات التعلم : تتمثل في :

1- زودهم بدراسات بديلة تعويضية.
2- ساعدهم في التركيز على المفاهيم الرئيسية.
3- استخدم أمثلة مادية ومحسوسة.

4- تقويم الطلبة حسب مستواهم.

5- زودهم بفرصة التمارين والممارسة.

6- زودهم بالأدوات التعلمية المساعدة.

7- زودهم بفرص كافية للمتابعة

8- عدل أساليب التقييم في الاختبارات بما يتناسب معهم.

9- الأوضاع التربوية الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

10- تعديل المناهج والوسائل التعلمية صعب ولكن يجب اختيار البديل المناسب. وهناك أربع أوضاع تعلمية:- الصف الخاص- غرفة المصادر – الصف الخاص – المدرسة الخاصة وهذه البدائل سبق وتم دراستها.

التعليم العلاجي والتعليم التصحيحي:

1- التربية العلاجية: يقصد بهذا المصطلح الإجراءات التي يتم اتخاذها لتحسين أو تصحيح مهارات الطالب لتصبح قريبة من الأداء الطبيعي قدر المستطاع وهدف التعليم العلاجي معالجة جوانب الضعف للقدرات النفسية الأساسية(التذكر، الانتباه، الإدراك) وهومكثف أكثر ويكون فردي وبنوع الوسائل التعليمية.أما التعليم العلاجي الذي يسمى تعليم عيادي ويمثل استراتيجيات عامة أكثر من أساليب تعليمية محددة.

2- التربية التعويضية: الإجراءات التي يتمكن من اتخاذها لمساعدة الطلبة التي يتعذر تصحيح أخطاءهم أو معالجة مشكلاتهم عن طريق التربية العلاجية مثل أشرطة كاسيت،امتحان شفوي لصعوبات الكتابة،كتب ناطقة لصعوبات القراءة.

3- النموذج التشخيصي والعلاجي: يهدف إلى

- الوقاية من المشكلات التعليمية.
- تصحيح الإجابات الخاطئة ومعالجة المشكلات الأكاديمية والسلوكية.
- تعزيز أوجه القوة في الأداء.

خطوات التشخيص العلاجي:

- تحديد أوجه القوة والضعف في الأداء الحالي.
- تحديد الأهداف التعليمية – اختيار طرق التدريس المناسبة.

- **اختيار الوسائل والمواد التعليمية**
- تقييم فاعلية التدريس و الوسائل و المواد التعليمية.
- إرشادات لاختيار الهدف التعليمي:
- أن يكون الهدف قابل للقياس.
- الهدف مرتبط بحاجات الطالب.
- أن يقود الهدف إلى أهداف أخرى.
- أن يصاغ بخطوات بسيطة.

وعند اختيار الأسلوب المناسب للتدريس :

- أن يكون الأسلوب ملائم لمستوى الأداء الحالي للطالب.
- أن يحقق الأسلوب الهدف.
- أن يستثير دافعية الطالب.
- الانتقال تدريجي في الأداء الحالي إلى النهائي.

طرق زيادة الانتباه:- الواجبات قليلة – تدريب موزع يتخللها فترات قصيرة – عنصر التشويق – عرض المهمات المشوقة والمثيرة تليها غير المثيرة – تنويع طرق التدريس – استخدام مثيرات ذات أبعاد واضحة – استخدام الإيماءات وتلميحات الوجه والجسم – إبعاد المشتتات – تعزيز الانتباه.

أساليب تعليم الطلبة مهارات التنظيم :

– توجيههم لوضع الأشياء في مكانها– أن تكون هناك قوائم بما يحتاجون لإنجاز المهمة – جدول زمني واضح ماذا يفعل وكيف يفعل ومتى يفعل – تعيين الواجبات المنزلية قبل المغادرة – أن يكون لديهم ملف لتنظيم الأشياء – ألوان مختلفة لكل مادة دراسية . يتطابق الأسلوب والهدف التعليمي وخصائص الطالب .

استراتيجيات التعلم:

يقصد بها تعليم الطلبة كيف يتعلمون.واستراتيجيات التعلم قد تكون بسيطة مثل(أخذ الملاحظات عداد رسم بياني طرح أسئلة على المعلم طرح أسئلة ذاتية....الخ) وقد تكون بالغة التعقيد مثل (التخطيط والكتابة والتنقيح). هناك استراتيجيات معرفية وهي استخدام عمليات واجراءات محددة لمعالجة المعلومات مثل تدوين الملاحظات وطرح الأسئلة. وهناك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وهي عمليات تنفيذية عامة غير محددة

بمهمة محددة وهي تشمل العمليات المعرفية التي يستخدمها الطالب عند التخطيط والمتابعة والتقييم لتعلمه . فهي تعرف باستراتيجيات تنظيم الذات أو التعلم المنظم ذاتياً.

الخصائص وعناصر التدريس الفعال لاستراتجيات التعلم:

1- معرفة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطالب قبل البدء بتدريبية لمعرفة حاجاته التعليمية.

2- اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطالب.

3- استثارة الدافعية للطالب.

4- قيام المعلم بنمذجة الاستراتيجية وتوضيحا للطالب

5- أن ينفذ الإستراتجية الطالب وبتوجيه من قبل المعلم.

6- تزويده بتغذية راجعة.

7- تدريب الطالب على التعميم.

أساليب تعديل السلوك:

1- التعزيز: حدث يتبع السلوك فيؤدي إلى احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وهو نوعان أ- تعزيز ايجابي (شيء يحتاج إليه أو يرغب فيه مثل طعام ما شراب ما وقد يكون معنوياً مديحاً وقد يكون مادياً رمزياً ب- تعزيز سلبي تحريره من مثير منفر أو حدث منفر في حال تأدية السلوك (السائق وحزام الأمان وعدم التعرض لمخالفة سير) ، تزداد فاعليته بعد حدوث السلوك مباشرة وفي مراحل لاحقة تعزيز منقطع ويتم الانتقال التدريجي من المتواصل إلى المنقطع.

2- التغذية الراجعة: تقديم معلومات عن طبيعة الأداء الذي قام به لتحسين أدائه وتصويب الأخطاء.

3- التعاقد السلوكي: الاتفاق على مهمة معينة يتوقع من الطالب تأديتها وفقاً لمواصفات محددة وعلى المكافأة التي سيحصل عليها عند تأدية للمهمة المطلوبة بنجاح وهذا يجعل الطالب يشارك في تأدية العملية التعليمية أو التدريبية وتستثير دافعيته ويرفع من درجة الالتزام .

4- التشكيل : (أهم الأساليب) تطور السلوك خطوة خطوة من خلال التعزيز التفاضلي (تعزيز الاستجابة التي تقرب الطفل من تحقيق الهدف المنشود وتجاهل الاستجابة التي تبعده عن الهدف) لهذا يسمى بالتقريب ألتتابعي.

5- التسلسل: استخدام تحليل المهمة لتطوير السلوك المرغوب وهذا التسلسل يكون من مهارة إلى مهارة بشكل منطقي ومنظم.

6- التلقين والحث: القيام بإيماءات ودلالات وتلميحات وتوجيهات مساندة وتخف هذه مع حدوث السلوك.

7- النمذجة: عملية تتضمن إيضاحات للتعلم يستفيد منها ويحاكيها ويقلدها ويجب مراعاة عمر المتدرب،وقدراته، وخبراته السابقة.

8- تنظيم ألذات: ملاحظة ألذات والمتابعة الذاتية وحل المشكلات والتعزيز الذاتي.

9- التجاهل: عدم الانتباه للسلوك الغير مرغوب والغير مقبول الذي يصدر عن الفرد التوقف لاعن تعزيز الاستجابات التي كانت تعزز في السابق وهذا يقلل الاستجابات الغير مرغوبة ويسمى المحو أو الإطفاء.

10- التعزيز التفاضلي: تعزيز السلوك المناسب وعدم تعزيز السلوك الغير مناسب ويتضمن تعزيز الفرد إذا قام بسلوك لا يتوافق مع السلوك الغير مرغوب فيه ويتناقص معه ويتضمن انخفاض التعزيز عند ظهور السلوك الغير مرغوب.

11- تكلفة الاستجابة: اقتطاع جزء من المعززات الموجودة بحوزة الفرد عند قيامة بالسلوك غير المرغوب فيه (شكل من أشكال العقاب)

12- الإقصاء عن التعزيز (حرمانه من فرصة الحصول على التعزيز وذلك بنقلة إلى مكان يخلو من التعزيز بعد قيامة بالسلوك غير المرغوب ويسمى العزل الاجتماعي.

13- التصحيح المفرط: أسلوب عقابي منفر يستخدم لإيقاف أو خفض أنواع مختلفة من الاستجابات الاجتماعية والاكاديمية غير المقبولة. يجبر الفرد على تصحيح الوضع وكذلك الممارسة الايجابية وذلد ارغام الفرد على تعلم سلوك مناسب يتناقض والسلوك غير المناسب المراد خفضه.

تعليم المهارات القرائية :

- **الطريقة الترميزية :**

تعتمد على صوت اللغة ورموزها وتشمل هذه الطريقة أساليب التدريس المباشر لمهارات التعرف على الأحرف والكلمات باعتبارها ضرورية لتطوير الاستيعاب.

- **طريق التدريس الكلية:**

تركز على العلاقات المتبادلة بين اللغة الشفهية والقراءة والكتابة وتركز على معنى اللغة أكثر من تركيزها على اللغة ذاتها.

أكثر الأساليب فاعلية لتدريس الاستيعاب ألقرائي:

1- تعليم الطلبة طرق متابعة استيعابهم ذاتياً واستخدام استراتيجيات مناسبة عندما يحسون بأنهم لم يعودوا يفهمون المادة المقروءة.

2- استخدام طرق مناسبة لمساعدة الطلبة في طرح الأسئلة على أنفسهم حول المادة التي يقرعونها

3- أكثر الأساليب فاعلية لزيادة الطلاقة اللغوية إتاحة الفرصة لهم لقراءة نصوص مألوفة بشكل مستقل وتقديم تغذية راجعة تصحيحيه لهم واعتماد معايير واضحة لزيادة مستوى صعوبة المادة المقروءة تبعاً لأداء الطلبة.

تعليم مهارات الكتابة والتعبير: تتمثل في:

1- المبادىء العامة لتعليم مهارات الكتابة والتعبير

2- إتاحة الوقت الكافي للطلبة للكتابة والتعبير

3- توفير مناخ صفي يشجع الكتابة والتعبير

4- السماح لهم باختيار موضوعاتهم

5- تقديم نماذج مناسبة لعملية الكتابة

6- استخدام التعلم التعاوني

7- تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية الشخصية

8- مراعاة اهتمامات الطلبة.

أفضل الطرق :

1- التدريس المباشر والواضح للخطوات المهمة في عملية الكتابة

2- التدريس المباشر للمبادىء الأساسية لكتابة الروايات

3- التغذية الراجعة التصحيحية من قبل المعلم والأقران

4- تعليم مهارات الكتابة والتعبير

5- الانتقال من المحسوس إلى المجرد ووقت للتغذية الراجعة والمراجعة والتعلم بالممارسة والتدريس بمجموعات صغيرة واستخدام التكنولوجيا وتجزئة المهمة التعليمية.

تطبيقات التكنولوجيا :

الكمبيوتر فرصة للاستقلالية والترويح والاندماج في الحياة للمجتمع مثل برامج الكمبيوتر الناطقة والكتب المسجلة على أشرطة كاسيت وبرامج مصممة لتعليم الكتابة.

(Www.aou.edu.jo/old_website/datafiles/...Studies/.../Chapter7.ppt)

المراجع:

بطرس، حافظ بطرس(2009) تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم، الاردن: عمان ، دار المسيرة .

الخطيب ، جمال والحديدي ، منى . المدخل إلى التربية الخاصة (الطبعة الأولى، 1997) . الإمارات العربية المتحدة – مكتبة الفلاح.

الخطيب ، جمال والحديدي ، منى . مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. (الطبعة الثانية ،23) . الإمارات العربية المتحدة – مكتبة الفلاح.

الخطيب ،جمال (2008) التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجيهات ، الاردن: عمان ، دار وائل .

عبيد، ماجدة السيد (2010) برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها ، الاردن: عمان ، دار صفاء للنشر

عبيدات، ذوقا ن واخرون (2012) :"البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه" دار الفكر، الاردن: عمان ،ط14

القبالي، يحيى . دليل الأسرة إلى صعوبات التعلم– (الطبعة الأولى، 25) مؤسسة الطريق– عمان – الأردن .

محمد،عبدالله علي ،شريف،نادية محمد(2012).طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – المفهوم – الفئات – الاستراتيجيات–القضايا والتطبيقات . الرياض : مكتبة الشقري.

الوقفي ، راضي (2003) صعوبات التعلم :النظري والتطبيقي ،الاردن: عمان ،دار المسيرة ،ط3

الوقفي، راضي /صعوبات التعلم :النظري والتطبيقي –(الطبعة الأولى،23) كلية الأميرة ثروت ،عمان – الأردن .

يحي، خولة أحمد(2004)البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، الاردن: عمان ، دار المسيرة .

http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post_9434.html#ixzz2LBcgr3FR
http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post_9434.html#ixzz2LBcgr3FR
Www.aou.edu.jo/old_website/datafiles/...Studies/.../Chapter7
http://www.q8yat.com/t285261.html.

القضية الأولى

- دمج ذوي صعوبات التعلم

- الدمج مفاهيم ومصطلحات

شهدت العقود الماضية اهتماما حقيقيا بتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأوضاع التعليمية العادية (الصفوف العادية) طالما كان ذلك ممكنا أو في بيئة تعليمية قريبة من البيئة التربوية العادية إذا تعذر ذلك، وهذا التوجه يعرف بتطبيع حياة ذوي الحاجات الخاصة (Normalization). ويرمي هذا التوجه إلى تزويد الفئات الخاصة بالظروف والفرص والبرامج التي تشبه إلى أكبر حد ممكن تلك المتوفرة للجميع في المجتمع والتوقف عن معاملتهم بطرق مختلفة (الخطيب وآخرون،1997).

وعلى المستوى التربوي فقد كان من نتائج التوجه نحو التطبيع الممارسة المعروفة باسم الدمج (Mainstreaming). ويشير مفهوم الدمج إلى تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بيئة قريبة من البيئة التربوية العادية أو في البيئة التربوية العادية نفسها. فالبيئة التربوية العادية عي الصف العادي وعليه فتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في صفوف خاصة يحد من الفرص المتاحة لهم للمشاركة في الأنشطة لصفية العادية ولهذا يعتبر هذا الصف بمثابة بيئة تعليمية مقيدة للطفل ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب وآخرون ، 1997)

وقد طبقت فكرة الدمج عمليا في الدول المختلفة من خلال ما يسمى بالبيئة التعليمية الأقل تقييدا (Least Restrictive Educational Environment). وما يعنيه ذلك هو تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين إلى الحد الأقصى الممكن. إنه يعني توفير بدائل تربوية متعددة لتطبيق فكرة الدمج وذلك إعتمادا على الحاجات الخاصة لكل طفل معوق على حدة. بلغة أخرى ، إن تحديد البيئة التربوية الأقل تقييدا قضية نسبية تعتمد أولا وأخيرا على الحاجات التعليمية الفردية للطفل ذوي الحاجات الخاصة . فقد تتمثل هذه البيئة بالصف العادي لأحد الأطفال وقد تتمثل بالمدرسة النهارية الخاصة لطفل آخر وهكذا (الخطيب وآخرون، 1997)

إن الدمج لا يعني تعليم جميع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية أو في المدارس العادية . فقد تحول المشكلات التي يعانون منها دون تحقيق ذلك الهدف ، وتقوم فلسفة الدمج على الافتراضات الأساسية التالية :

1- إن لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة حاجات تربوية خاصة متعددة ومتنوعة.

2- إن هناك عددا من البدائل التربوية / الأوضاع التعليمية التي تستطيع في أي وقت كان تلبية الحاجات الخاصة للطفل ذوي الحاجات الخاصة .

3- يجب تعليم كل طفل معوق في البيئة التربوية الأقل تقييدا التي تلبي حاجاته هو.

4- يجب اللجوء إلى المدارس الخاصة أو الصفوف الخاصة فقط بعد أن يتضح أن المشكلات التي يعاني منها الطفل ذوي الحاجات الخاصة تحول دون استفادته من الصفوف العادية .(الخطيب وآخرون، 1997)

ـ الدمج (Mainstreaming):

لغة : لم الشمل أو إحداث الكمال.

اصطلاحاً: تستخدم كلمة دمج للدلالة على التناسق بين الاجزاء لتكون كلاً واحدا تكاملاً اصطلاحاً في ميدان التربية الخاصة :يري مادي وسلاين1983 ان الدمج يعني قضاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة اطول وقت ممكن في الفصول العادية مع امدادهم بالخدمات الخاصة المساندة .

ـ الدمج الشامل / التضمين (Inclusion):

هذا المصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الطلاب بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي يعانون منها ، يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حد ممكن مع توفير الدعم لهم في هذه المدارس.

ـ البيئة الأقل عزلا (Least Restrictive):

يقصد بها الإقلال بقدر الامكان من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بدمجهم قدر الامكان بالأطفال العاديين في الفصول والمدارس العادية (الخشرمي،2000: 44).

تعريف بوث وبوتس : لقد عرف Booth & Potts الدمج على أنه التطبيق الأكثر شيوعا والذي يهدف إلى تحويل الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من مدارس منعزلة للتربية الخاصة إلى مدارس عادية ، فهما يفترضان بأن الدمج يجب أن يكون إحدى خطوات اشراك الأطفال في مجتمعاتهم ، بالإضافة لاشراكهم في الحياة التعليمية

والاجتماعية والمراحل التعليمية المختلفة كمحاولة لتطبيق هذا المفهوم (الخشرمي، 2000).

تعريف هيجارتي ورفاقه (1981): الدمج هو تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وتزويدهم ببيئة طبيعية حيث يتواجد هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين بعيدا عن أجواء العزلة التي توصف بها البدائل التربوية الأخرى للتربية الخاصة (الخشرمي، 2000).

تعريف تيرنبل وشلز (1979) ينظر تعريف Turnbull & Shultz إلى الدمج على أنه الاجراء التربوي لوضع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فصول عادية مع أقرانهم الأطفال العاديين إلى أقصى قدر ممكن ومناسب (الخشرمي ، 2000).

تعريف ستيفن ورفاقه (1988) : عرفوا الدمج على أنه وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات تقييدا .. فالدمج هو الإجراء الذي يعمل على اتخاذ القرارات التربوية والتخطيط للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات التربوية تقييدا (الخشرمي ،2000).

تعريف (KAUFMAN، GOTTLIEB، AGARD، KUKIC & ،1975)

فهم يرون أن المقصود بالدمج التربوي هو : دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجا زمنيا ،تعليميا ، واجتماعيا ، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة ، ويشترط فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (الموسى ، 2008).

مبررات الدمج:

تتجه وجهات النظر الحديثة في تربية ذوى الاحتياجات الخاصة نحو المزيد من التأييد لدمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، وإتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة ، ونبذ التعليم الخاص المبنى على إتباع سياسة عزل ذوى الاحتياجات الخاصة ، وتصنيفهم بصورة تقليدية سلبية (الروسان ، 1998).

- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة من السلبية

إلى الإيجابية والاعتراف بحقيقة وجود ذوى الاحتياجات الخاصة .

- ظهور القوانين والتشريعات التي تنص صراحة على حق الطالب ذوى الاحتياجات
- الخاصة في تلقى الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية أسوة بزملائه من الطلبة العاديين وفى أقل البيئات التربوية تقيدا .
- تزايد عدد الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في بعض المجتمعات ، وخاصة الدول النامية ، وقلة مراكز ومؤسسات التربية الخاصة مما يتعذر عليهم الالتحاق بتلك المراكز وهذا يعنى أن الدمج بأشكاله المختلفة يمكن أن يصبح أحد الحلول لهؤلاء الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة للحصول على نصيب عادل من التعليم المنتظم(الروسان ، 1998).

1- المبررات الأخلاقية : نتيجة للتقدم العلمي الحاصل في القرن العشرين ظهر تغير واضح في الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تغيرت معظم الأفكار السائدة نحوهم ، والدمج يشجع المجتمع على تبني نظرة ايجابية نحو الاشخاص ذوي الحاجات الخاصة.

2- المبررات القانونية التشريعية : الدمج يتماشى مع حقوق الإنسان الأساسية في سياق التعليم للجميع الذي نبع من اهتمام منظمة العمل الدولية و منظمة الصحة العالمية ، و اليونسكو و اليونيسف ، وتأكيد العديد من القوانين الدولية على ضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم ، حيث اصدرت الأمم المتحدة ، اتفاقية حقوق الأطفال ، ونصت المادة الثانية من تلك الاتفاقية على " ضرورة عدم التفرقة بين الأفراد على أساس الإعاقة "، كما أكدت المادة السادسة على" ضرورة تحقيق أقصى نمو للشخص المعاق " وأكدت المادة التاسعة والعشرين على: "ضرورة اشتراك ذو الاحتياجات الخاصة بالتعليم الشامل والاشتراك الكامل في ثقافة المجتمع"

3- المبررات النفسية الاجتماعية :

أ- أن من حق الاطفال أن يتعلموا معا : وأن من حقهم الا يمارس ضدهم أي تمييز أو اقصاء او عزل بسبب اعاقتهم او بسبب صعوبات تعليمية يوجهونها .

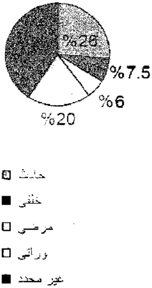
ب- أن تبني النهج الدمجى أثبت كفاءته في رفع مستوى التحصيل المدرسي واكتساب المهارات الاجتماعية

ج- أن العزل يعلم الأطفال الخوف بعضهم من بعض ، في حين أن الدمج يكسبهم القدرة على بناء الصداقات والاحترام المتبادل ، ويعدهم معا للانخراط في الحياة العامة بروح التعاون

(شاش،2009: 210)

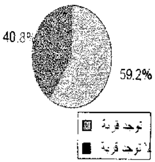
4- المبررات الاحصائية:

أشارت الإحصاءات إلى وجود نمو متزايد في أعداد الأفراد ذوي الحاجات الخاصة وبالتالي تزداد الحاجة الى مدارس التربية الخاصة ويبين الجدول التالي اسباب الاعاقة في المملكة العربية السعودية :



سبب الإعاقة	عدد حالات الإعاقة	النسبة المئوية %
حادث	27694	26.2
خلقي	7996	7.5
مرضي (مرض مكتسب بعد الولادة)	6312	5.9
وراثي	20721	19.6
غير محدد	43206	40.8
الإجمالي	105929	%100

ويبين الجدول التالي عدد حالات الاعاقة حسب وجود القرابة بين الوالدين كسبب رئيسي من أسباب الاعاقة في المملكة العربية السعودية:



درجة القرابة	عدد حالات الإعاقة	النسبة المئوية
1. توجد قرابة	62723	59.2
لا توجد قرابة	43206	40.8
الإجمالي	105929	%100

أهداف الدمج :

تتمثل في (شاش 2009 :209):

1- إزالة الوصمة المرتبط ببعض فئات التربية الخاصة، لتخفيف الآثار السلبية الاجتماعية لدى بعض فئات التربية الخاصة وذويهم، والمرتبطة بمصطلح مثل الإعاقة.

2- خلق فرص كافية لذوي الاحتياجات الخاصة لنمذجة اشكال السلوك الصادر عن أقرانهم العاديين.

3- تعديل الاتجاهات نحو فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برامج الدمج التي تعمل على تغيير وتعديل اتجاهات الأسر والعاملين في المدرسة والأقران من السلبية الى الايجابية وخاصة تلك الاتجاهات المتعلقة بالرفض او عدم التعاون.

4- توفير خبرات التفاعل الاجتماعي بين ذوي الاحتياجات الخاصة واقرانهم العاديين مما يؤدي الى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لهم من قبل العاديين.

5- توفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم بين الطلبة الاسوياء ذوي الاحتياجات الخاصة المتمثلة في اساليب التدريس المختلفة واساليب التقويم لينموا نموا أكاديميا واجتماعيا ونفسيا سليما.

6- توفير الفرص التربوية لأكبر عدد ممكن من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز او مؤسسات التربية الخاصة التي تتضمن البناء المدرسي، والعاملين من اختصاصيين ومعلمين ومواصلات .... الخ

8- تحقيق الذات عند الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وزيادة دافعيتهم نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.

أشكال الدمج:

1- التصنيف حسب فترة الدمج :يتمثل في:

أ- الدمج الجزئي: ويتم تنظيم فصول خاصة داخل المدرسة العادية بحيث يقضي الطالب في الفصل الخاص معظم الوقت الدراسي ويتلقى تعليمه على يد معلمين متخصصين مزودين بأدوات وتجهيزات لا تتوفر في الفصل العادي وفي نفس الوقت يتيح للطالب ان يبقى في مجتمعه الخاص وعلى صلة بالأطفال العاديين

ب- الدمج الكلي: يقصد به دمج ذوي صعوبات التعلم بالمدارس العادية حيث يتم انتظامهم مع اقرانهم العاديين على ان تبذل جهود لضمان حصول الطفل والمعلم على مساندة مهنية رفيعة المستوى من قبل متخصصين وقد يتم ذلك عن طريق تقديم خدمات مساندة

2- التصنيف بحسب الانشطة والممارسات :تتمثل في:

أ- الدمج المكاني: ويقصد به تعليم ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية ضمن صفوف او وحدات صفية خاصة بحيث يجمعهم بالعاديين البناء المدرسي ويظهر فيما يسمى بفصول التربية الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية.

ب- الدمج الاجتماعي (الدمج الوظيفي): يعد هذا ابسط اشكال الدمج حيث لا يشارك من ذوي الاحتياجات الخاصة نظيرة في الدراسة داخل الفصول الدراسية وانما يقتصر دمجه في الانشطة التربوية غير الاكاديمية كحصص التربية الرياضة والتربية الفنية والرحلات والمعسكرات وغيرها ويهدف هذا النوع من الدمج الى توفير التفاعل الاجتماعي في مجالات الحياة الاجتماعية اليومية الطبيعية

ج- الدمج المجتمعي: يقصد به اعطاء الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع وضمان حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والحركة والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات ترويحية واجتماعية ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع (شاش ، 2009: 224-230)

د- الدمج الاكاديمي: قضية الدمج الأكاديمي لفئات الأطفال غير العاديين من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة ويقصد بالدمج الأكاديمي: مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي أو في أقل البيئات التربوية تقييدا للطفل غير العادي ، بحيث يكون الدمج أما بشكل مؤقت او بشكل دائم بشرط توفير عوامل تساعد على نجاح هذا المفهوم .

مستويات الدمج الاكاديمي / التعليمي :

- برنامج الفصل العادي مع خدمات استشارية: يتلقى الطالب ذوي صعوبات التعلم تعليمهم في الفصل العادي على يد معلم الفصل العادي مع تزويده ببعض الخدمات المتخصصة في مجال التربية الخاصة عن طريق معلم مستشار يزور المدرسة بشكل

دوري لتقديم الاستشارات الازمة للمعلم العادي وتمكنه من تعديل البيئة والموارد والطرق التعليمية لتصبح اكثر ملاءمة لذوي الصعوبات

- برنامج الفصل العادي مع خدمات المعلم المتجول: يقضي الاطفال غير العاديين معظم وقتهم في الفصول العادية ويتلقون خدمات اخصائيين مدربين في مجالات مختلفة طبقا لجدول زمني لمواجهة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الغير عاديين ومن مميزات المعلم المتجول انه يقدم خدماته لأكبر عدد ممكن من ذوي صعوبات التعلم
- برنامج غرفة المصادر الفردية أو المجموعات الصغيرة: تقوم هذه الفصول على افتراض اساسي وهو امكانية الاستفادة من مناهج الفصل العادي ولكن مع بعض المساعدة او تقديم بعض الخدمات الخاصة في غرفة المصادر فعن طريق التنقل بين الفصل العادي وغرفة المصادر يتمكن الطفل من اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي ، وقد صممت غرفت المصادر لتوفير التدريس في الحالات التي يعاني منها الاطفال من صعوبات بحيث لا يستطيعون الاستفادة من غرفة الصف العادي فيقضي الطلاب نصف يومهم الدراسي في غرفة المصادر يتلقون مهارات علاجية او تدريبات على مهارات اكاديمية، وينضم جدول بحيث يقضي الطفل جلستين او ثلاث او خمس جلسات اسبوعية مدة كل منها 30 دقيقة .
- الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية: ظهرت هذه الفصول تبعاً لمبدأ البيئة الأقل تقييداً ونتيجة للانتقادات التي وجهت للمراكز النهارية حيث يتلقى الطلبة خدمات التربية الخاصة على يد معلمين متخصصين ويبلغ عدد الطلبة في هذا الصف متوسط (15) طالب ويكون الدوام في هذا الصف دواماً كاملاً أو جزئياً وغالباً تستخدم الفصول الخاصة ذات الدوام الكامل لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة الشديدة او المتوسطة اما ذات الدوام الجزئي تستخدم لتعليم الطلبة ذوي الاعاقة البسيطة حيث يمكن دمجهم في النشاطات الاجتماعية وغير الاكاديمية.

وتختلف أساليب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بحيث يمتد من مجرد وضع ذوى الاحتياجات الخاصة في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى دمجهم دمجا كاملا في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزم من خدمات خاصة .

ومن أشكال الدمج ما يلي :

1- الدمج المكاني (Locational Integration):

أو الصفوف الملحقة بالمدرسة العادية (Special Classes Within Regular School) حيث يلتحق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين في نفس البناء المدرسي ولكن في صفوف خاصة بهم أو وحدات صفية خاصة بهم (Class unites) في نفس الموقع المدرسي (الروسان ، 1998).

2- الدمج الاجتماعي:

حيث يلتحق الطفل غير العادي في فصول أو وحدات خاصة إلا أنه يتقاسم الأنشطة الأخرى كالأكل واللعب والتفاعل مع الأقران العاديين ، ومن الممكن أيضا أن يشارك في النشاطات الاجتماعية الأخرى التي تنظم خارج الفصل الخاص (الخشرمي ، 2000).

3- الدمج الأكاديمي (Mainstreaming) /التربوي :

وهو أكثر أشكال الدمج تحقيقا للتفاعل والتواصل مابين الأطفال ، حيث ينظم الأطفال غير العاديين بشكل جزئي أو كلي للفصول العادية ويشاركوا في كل النشاطات المدرسية (الخشرمي ، 2000).

ويقصد به التحاق الطلبة غير العاديين مع الطلبة العاديين ، في الصفوف العادية، حيث يتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة (الروسان ، 1998).

ومن أنماط هذا النوع ما يلي :

1- الدمج الكلي :

حيث تلتحق الطالبة بالفصول العادية طوال اليوم الدراسي ويطبق منهج التعليم العام مع توفير كل السبل اللازمة في ضوء احتياجاتها التربوية (الخزامي ، 2009)

2- الدمج الجزئي :

حيث تدمج الطالبة بالفصل العادي لفترة من اليوم الدراسي مع معلمة الفصل للتعليم العام ومن ثم تتلقى جلسات فردية في بعض المواد الدراسية على يد متخصصات (الخزامي ، 2009).

ويتضمن الدمج التربوي الأشكال التالية :

1- الفصول الخاصة :

يلتحق الطالب بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصة ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر ، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي .

2- غرفة المصادر :

يلتحق الطالب بالفصل العادي بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في غرفة خاصة ملحقة بالمدرسة ، حسب جدول يومي ثابت ، وعادة ما يعمل في هذه الغرفة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصا للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة .

3- الخدمات الخاصة :

يلحق الطالب بالفصل العادي مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة في مجالات أكاديمية ، وغالبا ما يقدم هذه المساعدة للطلبة معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا .

4- الصف العادي :

يلحق الطالب بالفصل العادي مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطالب أن ينجح في هذا الموقف .

5- المعلم الاستشاري :

حيث يلحق الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي ويقوم المدرس العادي بتعليمه مع أقرانه العاديين،ويتم تزويد المعلم بمساعدات عن طريق المعلم الاستشاري أو المعلم المتجول.وهنا يتحمل معلم الفصل العادي مسئولية إعداد البرامج وتطبيقها.(الخشرمي ،2000)

أهداف الدمج :

1- الأطفال ذوي الحاجات الخاصة لديهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية كبقية الأطفال العاديين .

2- تسمية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ووصمهم يجب تجنبها.

3- يعتبر الدمج جزءا من التغييرات السياسية الاجتماعية التي حدثت عبر العالم

4- إن الدمج يساعد على تجنب عزل الطفل عن أسرته والذين قد يكونوا مقيمين في مناطق نائية .

5- يهدف الدمج إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف الاجتماعي في الفصول العادية.

6- يساعد الدمج الأطفال العاديين أن يتعلموا كيفية احترام الفروق الفردية بين الأفراد.

7- من أهداف الدمج التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.(الخشرمي ،2000)

فوئد الدمج بالنسبة لذوي الحاجات الخاصة:

1- يمنح الدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة فرصا أكبر لقضاء وقت أطول مع الأقران العاديين .

2- يتفاعل الطفل ذو الحاجات الخاصة خلال الدمج ويتعاون مع نماذج عادية من الأقران.

3- يستفيد الطفل ذو الحاجات الخاصة من التفاعل القائم مع الأقران العاديين خلال عملية الدمج لتحسين وتطوير سلوكه الاجتماعي ومهاراته اللغوية .

4- يساعد الدمج في تحقيق تحصيل أكاديمي أكبر للأطفال ذوي الحاجات الخاصة .

5- يتخلص الأطفال ذوو الحاجات الخاصة من الوصمة التي قد تعلق بهم من جراء تسميتهم في المدارس الخاصة .

6- يتزايد مفهوم الذات الايجابي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في حال دمجهم في مدارس عادية (الخشرمي ، 2000)

7- يعمل الدمج التربوي على إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها الأطفال ذوي الحاجات الخاصة خبرات متنوعة تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه .

8- يعمل الدمج على تشجيع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على التنافس الأكاديمي.(الخزامي ، 2009)

9- إن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين.فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته،

ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (لينش وآخرين ،1999).

10-كما أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعل يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة (برادلي وآخرون ، 2000).

11-والدمج يمد الطفل بنموذج شخصي، اجتماعي، سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد المتزايد على الأم، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين .

فوائد الدمج من الناحية الاقتصادية : تتمثل في (الخشرمي، 2000):

1- دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مدارس عادية لا يتطلب تكلفة مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المدارس الخاصة التي قد ترهق ميزانية الدولة .

2- يتطلب الدمج عددا أقل من مدرسي التربية الخاصة مقارنة مع الأعداد المطلوبة للمدارس الخاصة .

فوائد الدمج بالنسبة للمعلم العادي: تتمثل في (عادل خضر، 1995):

1- يغير الدمج اتجاهات العاملين مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، خاصة لأولئك الأطفال ذوي الحاجات البسيطة في الصفوف العادية.

2- أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية .. فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق — والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضا مع الطفل العادي الذي يعاني من بعض نقاط الضعف .

فوائد الدمج بالنسبة لأسرة الطفل المعاق : تتمثل في :

- يحقق الدمج دعما نفسيا أكبر لأسرة الطفل ذوي الحاجات الخاصة ، من خلال توفيره فرصا تربوية متساوية لأطفالهم .
- يتيح الدمج لأطفالهم فرص تعليمهم مع بقائهم في منازلهم مع أسرهم (الخشرمي،2000).
- الدمج يساعد على تخفيف الآثار السلبية الاجتماعية (الروسان ،1998).

- نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع، كما أنهم يتعلمون طرقا جديدة لتعليم الطفل ... وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فإنهما يبدأن التفكير في الطفل أكثر، وبطريقة واقعية.. كما أنهما يريان أن كثيرا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما، وكذلك تجاه أنفسهما (لينش وآخرون، 1999).

فوائد الدمج بالنسبة للطلاب العاديين:

1- يغير الدمج الاتجاهات السلبية للأطفال العاديين خاصة لأولئك الأطفال ذوي الحاجات البسيطة في الصفوف العادية .(الخشرمي ،2000)

2- تعمل البيئة الاندماجية على زيادة التقبل الاجتماعي للأطفال من ذوي الحاجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين.

3- يسهم احتكاك الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بأقرانهم العاديين في سن مبكرة تحسين اتجاهات أقرانهم العاديين .

4- يساعد الدمج على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها الأطفال العاديين من التخلص من المفاهيم الخاطئة لديهم عن ذوي الاحتياجات الخاصة (الخزامي ، 2009).

5- أن الدمج يساعد الطفل العادي على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه.. وقد أوضحت الكثير من الدراسات على إيجابية الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة باستمرار وفي نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين (لينش وآخرون، 1999).

فوائد الدمج الاجتماعية : تتمثل في (عادل خضر،1995):

1- أنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق ذوي الحاجات الخاصة في إشعاره بأنه إنسان.

2- على المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده.

3- أن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لعزل الطفل عن إقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه .

سلبيات الدمج :

الدمج سلاح ذو حدين فكما أن له إيجابيات كثير فإن له بعض السلبيات أيضا وهو قضية جدلية لها ما يساندها وما يعارضها ومن هذه السلبيات:

1- قد يشعر الطفل ذو الحاجات الخاصة بالعزلة إذا لم يحصل على فرصة للتفاعل بشكل مناسب مع الأقران العاديين .

2- قد يصاب الطفل بالإحباط في حال استخدام التحصيل الأكاديمي كمعيار أوحد لتقييم أدائه في الفصل العادي.

3- قد يفقد الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة الاهتمام الفردي الذي يحصل عليه عادة غي المدارس الخاصة وفي الفصول الخاصة.

4- قد لا تجد أسرة الطفل ذي الحاجات الخاصة دعما من أسر أخرى تعاني من نفس الوضع ، حيث أن معظم الأطفال في صفوف الدمج عاديون ولا يشتركون مع الطفل الخاص في حاجاته الخاصة .

5- قد يصاب الطفل ذو الحاجات الخاصة بالإحباط إذا ما تعرض لضغط من أسرته لتحصيل أداء ومستوى مساو للأقران العاديين في الفصل العادي. (الخشرمي،2000)

وبناء على ما جاء في هذه الأبعاد لإيجابيات وسلبيات الدمج نستطيع القول بأن الدمج هو إجراء تربوي متطور للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار كل العوامل والعناصر الهامة لنجاح تطبيقه. كما أنه من المهم أيضا دراسة كل الاحتمالات السلبية التي قد تبرز قبل بداية تطبيقه لتجنبها قدر المستطاع إن أمكن (الخشرمي ، 2000).

اتجاهات المجتمع نحو فكرة الدمج

1. اتجاهات مؤيده لنظام الدمج:

ويرى المؤيدون أن للدمج مزايا متعددة منها :

أ- توفير الجهود المبذولة.

ب- توفير النفقات .

ج- زيادة مفهوم الذات عند ذوي الحاجات الخاصة.

د- توفير الأجهزة والأدوات اللازمة في عملية الدمج.

هـ- تخليص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلفها وجوده في مدرسة خاصة.

و- تقليل الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم.

2. اتجاهات معارضة لنظام الدمج :

ويبرز المعارضون الجوانب السلبية لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين في أنه يودى إلى :

أ- زيادة الهوة بين الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة.

ب- حرمان ذوي الحاجات الخاصة من العناية بهم والرعاية الخاصة بهم

ج- زيادة عزلة ذوي الحاجات الخاصة

د- عدم وجود متخصصين بدرجة كافية يساعدون في عملية الدمج.

هـ- قيد يساهم الدمج في تدعيم فكرة الفشل عند الطالب وبالتالي يقلل من الدافعية وتدعيم المفهوم السلبي للذات.

3. اتجاهات محايدة ازاء نظام الدمج :

وهم أصحاب الرأي المعتدل الذين يتخذون موقفا وسطا ، فهم لا يفضلون برنامجا على الآخر بل يرون أن هنالك فئات ليس من السهل دمجها ، في الصفوف العادية ، مثل حالات الاعاقة الشديدة ، و يؤيدون دمج ذوي الاعاقات البسيطة والمتوسطة في مدارس و الفصول العادية (شاش ، 2009 : 212).

متطلبات عملية الدمج :

إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة، بل أن هناك عدة متطلبات لابد من مواجهتها:

1- التعرف على الاحتياجات التعليمية:

فأول متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة و ذوي صعوبات التعلم منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية، فلكل طفل قدراته العقلية وإمكاناته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفردية التي قد تختلف كثيرا عن غيره من ذوي الحاجات الخاصة. وفي دراسة أجراها محمد عبد الغفور (1999) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في تدعيم الاتجاه نحو سياسة إدماج التلاميذ

ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والإداريين في التعليم العام أوضحت أن الدمج يهيئ فرصا للتفاعل الإيجابي مع العاديين داخل المدرسة وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمثل فى تحديد الإعاقات القابلة للدمج توفير الخدمات الطبية المناسبة لذوي الحاجات الخاصة، والمنهج ومرونته، والمدرس وإعداد للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق.

2- ما يجب مراعاته عند اختيار مدرسة الدمج:

يتطلب الدمج مدرسة تتصف بعدد من الشروط التي نتمنى توافرها في مدارسنا العربية بحيث تحقق الهدف من عملية الدمج لذوي صعوبات التعلم وتكون ذات هيئة تدريسية وادارية تحقق ما نريد تحقيقه وغاياتنا من هذا الدمج ، وتشمل هذه المدرسة عدد من الخصائص لابد من توافرها ومنها :

أ- الاختيار المدرسة الملائمة من حيث الموقع والبناء انطلاقا من حاجات الاطفال الذين سيتم دمجهم.

ب- توفر التقبل و الرغبة في التعاون و الالتزام بالبرنامج من قبل المدرسة.

ج- توفر مصادر الدعم والمساندة المادية والبشرية للمدرسة.

د- أن يكون هناك غرفة مصادر يعمل فيها عدداً كافيا من المعلمين المختصين في التربية الخاصة (صعوبات التعلم) يستقبلوا الأطفال المحولين من قبل معلم الفصل ، لتقييمهم ووضع الخطط التربوية الفردية الخاصة بكل طفل.

هـ- توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الحاجة بدءا بالمساعدة في الصف ومرورا بالمساعدة في المدرسة وانتهاء بالمساعدة خارج المدرسة

و- المنهج في مدرسة الدمج يتسم بالشمولية والمرونة فهو جزء شامل لجميع الاطفال باختلاف قدراتهم وامكانياتهم واستعداداتهم التعليمية (بطرس ،2009: 204).

3- ما يجب مراعاته عند اعداد القائمين على التربية :

فيجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من : مدرسين، ونظار وموجهين، وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في

تربية ذوي الحاجات الخاصة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم وإعدادهم للاندماج في المجتمع.

فمن خصائص عملية الدمج الناجحة : توفير القيادات الإدارية و تحسين ونجاح التواصل والمشاركة بين الأفراد العاملين في الدمج، القيام بتدريبهم تدريب كاف كماً ونوعاً لمساندة المعلمين في عملهم.

4- ما يجب مراعاته عند إعداد المعلمين

فقبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وإعدادهم إعدادا مناسبا للتعامل مع العاديين وذوي الحاجات الخاصة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعوقين في الفصل العادي، إلى جانب معرف أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم ذوي الحاجات الخاصة (الشخص، السرطاوي: 2006، 27) .

وهناك اجراءات تتعلق بإعداد المعلمين في مدارس الدمج،منها:

أ- تعديل اتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج

ب- التركيز في برامج اعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير مواقف تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة

ج- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم سواء في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة او في المهارات والمعارف اللازمة لتعليمهم

د- تنفيذ برامج تدريب أثناء الخدمة المنظمة الفعالة لجميع المعلمين

ه- دمج اعداد معلمي التربية الخاصة في برامج اعداد معلمي الصفوف العادية (الخشرمي،2000: 85)

5- ما يجب مراعاته عند إعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي يتيح للمعوقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية ـــــــ إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب أن تتيح هذه البرامج

التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض ،بالإضافة لذلك يجب أن ترسم خطة البرامج التربوية في مدارس الدمج وفق خصائص الممارسات الخاصة بالدمج وتشمل (الخشرمي،2000: 86 - 90):

أ- ضرورة دمج كل طفل معوق في البرامج العادي مع التلاميذ العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.

ب- تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.

ج- توفير أدوات وخبرات فنية.

د- تعديل المنهج عند الضرورة .

هـ- التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلا من تحديد ما بهم من أخطاء.

و- استخدام فنيات إدارة السلوك.

ز- توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.

ح- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.

ط -تشجيع التلاميذ من خلال استخدام أساليب مثل : تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاوني، والقواعد التي من شأنها تنمية الذات وتطويرها.

أما التعديلات التي يشملها المنهج فهي كالتالي:

- تعديل نصوص الكتاب المقرر.
- تعديل الاهداف اليومية.
- تعديل الواجبات الشفهية والمنزلية.
- تعديل الادوات والوسائل المستخدمة.
- تعديل اساليب التقييم (الاختبارات).

6- ما يجب مراعاته عند أعداد وتهيئة الأسر:

من المهم إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم ، ويطلب من أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أن تجرى تعديلا في تفكيرها حول تربية أطفالها حيث ان

تزويد الاسر بالمعلومات حول الدمج والطرق التي سوف تنفذ في بيئة اطفالهم التربوية يمكن ان يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر.

7- ما يجب مراعاته عند إعداد وتهيئة التلاميذ :

لنجاح تجربة الدمج ـــــ فإن من حق التلاميذ أن يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي.

فبالنسبة للتلاميذ في التربية العامة : يجب تقديم حصص توجيهية وارشادية محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج، ولابد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة : كيف، ومتى، ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا رفاقهم ذوي الحاجات الخاصة.

أما بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: فإنهم يحتاجون إلى أن يتعرفوا على التغيرات، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل، أن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة : فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: اتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين.(الشخص، السرطاوي،2009 :28-29).

8- ما يجب مراعاته عند اختيار الأطفال الصالحين للدمج :

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج ، فالأطفال في الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة: فمنهم من تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا، ومنهم من يعاني من الانسحاب أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو تقبلها، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة.

وهناك شروط يجب أن تتوفر في الأطفال القابلين للدمج (**الخشرمي**،2000: 80):

1. أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.
2. أن يكون قادرا على الاعتماد على نفسه خاصة مهارات العناية باذات.
3. أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة التكيف معها.

4. ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة و ألا تكون لديه إعاقات متعددة.
5. القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية.
6. موافقة أولياء الامور الاطفال الغير عاديين على ادماجهم لضمان تعاونهم ومشاركتهم في انجاح البرنامج.

إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة، بل هى قضية هامة وخطير كما إنها سلاح ذو حدين ، لذا يجب الإعداد لها بشكل جيد بحث يتم تفادي العقبات والمعيقات أمام نجاح عملية الدمج أو انعكاس الصورة السلبية على جميع المعنيين من طلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم والقائمين على البرنامج وأقرانهم والمجتمع.

متطلبات وأسس التخطيط لعملية الدمج: تتمثل في(الشخص، 1987):

1- التعرف على الاحتياجات التعليمية:

أول متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة لدى الطلبة بصورة عامة و ذوي الاحتياجات الخاصة منهم بصفة خاصة حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية... فلكل طفل معاق قدراته العقلية وإمكاناته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفردية التي قد تختلف كثيرا عن غيره من ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- إعداد القائمين على التربية:

يجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من : مدرسين، ومدراء وموجهين، وعمال، وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح عملية دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع .

3- إعداد المعلمين :

قبل تنفيذ أي برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وإعدادهم إعدادا مناسبا للتعامل مع الطلبة العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة

الحاجات الخاصة لتلك الفئة من الطلبة في الفصل العادي، إلى جانب معرف أساليب توجيه وإرشاد الطلبة العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم من الفئة الخاصة .

4- إعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها ... كما يجب أن تتيح هذه البرامج التربوية والأنشطة الفرص المناسبة لتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض.

الخطة التربوية في مدارس الدمج ـ خصائص الممارسات الخاصة بالدمج ، وتشمل (برادلي وآخرون ، 2000) :

1- ضرورة دمج كل طفل ذو حاجة خاصة في البرنامج العادي مع الطلبة العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.

2- تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.

3- توفير أدوات وخبرات فنية.

4- تعديل المنهج عند الضرورة.

5- التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيف يتعلم الطلبة بدلا من تحديد ما عندهم من أخطاء.

6- استخدام فنيات إدارة السلوك.

7- توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية.

8- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.

9- تشجيع الطلبة من خلال استخدام أساليب مثل : تدريب وتعليم الأقران، التعليم التعاوني، والقواعد التي من شأنها تنمية الذات وتطويرها .

5- اختيار مدرسة الدمج :

إن الفلسفة الداعية لدمج الطلبة دمجا شاملا في مدارس التربية العامة تعتمد على الترحيب بجميع طلبة الحي في المدرسة المحلية، وتلبية احتياجاتهم في ذلك النظام التربوي **المتطلبات التي يجب أخذها بالاعتبار عند اختيار مدرسة الدمج الشامل أو المدرسة غير المتجانسة** (inclusive or heterogeneous school) **منها:(السرطاوي وآخرون**، 2000) :

1- تهيئة جو وفلسفة مدرسية قائمة على الديمقراطية والمساواة.

2- الحصول على دعم وأفكار جميع من سيقومون بالمشاركة .

3- قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة .

4- استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم .

5- توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين .

6- توفر بناء مدرسي مناسب .

7- توفر خدمات وأنشطة تربوية .

8- تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة .

9- أن يكون المستوى الثقافي والاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً .

10- أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وأن تكون لديهم الرغبة للمشاركة، أو الالتحاق ببرنامج تدريبي خاص بتطبيق برنامج الدمج .

11- ضرورة تهيئة الطلبة العاديين، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو للتعاون في تحقيق أهداف البرنامج .

12- ضرورة تهيئة أولياء أمور الطلبة العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل والأبعاد الإنسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها.

6- **إعداد وتهيئة الأسر:**

من الأهمية إشراك الأسر في تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم ... ويطلب من أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن تجرى تعديلا في تفكيرها حول تربية

أطفالها : لقد أخبرت هذه الأسر سابقا بأن الفصول الخاصة أو المدارس الخاصة هى أفضل البدائل التربوية التي توفر خدمات تربوية لأبنائهم.

7- إعداد وتهيئة الطلبة :

من حق الطلبة أن يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي، من خلال تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج، ولابد أن تتوفر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة، كيف، ومتى، ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا رفاقهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: فإنهم يحتاجون إلى أن يتعرفوا على التغيرات، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل.. أن يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة ، فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: إتباع البرامج المحددة، والتعرف على المواقع في المدرسة، وإيجاد شبكه من الأقران الداعمين.

8- انتقاء الأطفال الصالحين للدمج :

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج... فالأطفال في الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة :فمنهم من تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا، ومنهم من يعاني من الانسحاب أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو تقبلها، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة (ماجدة عبيد ، 2001) .

ومن المتطلبات الموضوعية لنجاح الدمج : تتمثل في (الخشرمي ،2000) :

1- توفر الدعم النظامي والقانوني لضمان التعليم الشامل للأطفال الغير عاديين في المدارس العادية.

2- التخطيط المسبق للدمج وتحديد أهدافه والفئات التي سيشملها ونوع الدمج الذي سيتم تنفيذه .

3- الاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم تطبيق الدمج بها انطلاقا من حاجات الأطفال الذين سيتم دمجهم .

4- توفير مصادر الدعم والمساندة المادية والبشرية للمدرسة.

5- الاختيار الملائم للأطفال الغير عاديين الذين سيتم إدماجهم للتأكد من إمكانية استفادتهم أكاديميا واجتماعيا وانفعاليا من البرنامج ، كما يجب التأكد من أن الأطفال الذين تم اختيارهم ليتم إدماجهم لا يحتاجون إلى درجة عالية من الرعاية والاهتمام.

6- الاختيار المناسب للمعلمين الذين سيتعاملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- التهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللأطفال العاديين وأولياء أمورهم .

8- التعاون مع أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يشاركوا في المراحل المختلفة للبرنامج .

9- توفير الأدوات والوسائل والاحتياجات المختلفة التي تدعم خطط الدمج في المدارس العادية وإجراء التعديلات اللازمة في المدرسة والفصول والمناهج قبل البدء في التنفيذ.

10- توفير نظام تسجيل مستمر لقياس مدى نمو الطالب في مختلف الجوانب.

11- السير تدريجيا في عملية الدمج وإتباع منحى واقعي في التغيير شروط نجاح الدمج .

إن من أهم شروط نجاح الدمج التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين الأتراب. فالدمج لا يعني مجرد وضع الأطفال غير العاديين مع أقرانهم العاديين في المكان نفسه، وقد تم التحذير من مخاطر الدمج التجريبي المستند إلى مبدأ المحاولة والملاحظة، فالدمج دون تخطيط مسبق قد يقود إلى مشكلات وصعوبات وليس إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وعند التخطيط لبرامج الدمج ينبغي مراعاة الآتي:

أ- عناصر يجب مراعاتها في اختيار الأطفال ذوي الحاجات الخاصة:

1- أن يكون الطالب ذو الحاجات الخاصة من نفس المرحلة العمرية للطلبة في المدرسة العادية.

2- أن لا يكون الطالب ذو الحاجات الخاصة مزدوج أو متعدد الإعاقة ، مثلا أن لا يكون هناك إعاقة حركية أو حسية إلى جانب الإعاقة العقلية.

3- يشترط في الطالب ذي الحاجات الخاصة أن يكون قادرا على الاعتماد على نفسه وخاصة في مهارات العناية بالذات ، كاستخدام الحمام وارتداء الملابس وتناول الطعام بدون مساعدة الآخرين .

4- يشترط موافقة أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على إدماجهم في المدارس العادية لضمان تعاونهم ومشاركتهم.

5- أن تكون لدى الطفل القدرة على التأقلم مع ظروف نظام المدرسة.

وهكذا فإن الدمج هو عملية تهدف إلى مساعدة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة على تحقيق أقصى ما تمكنه قدراته في أقل البيئات تقييدا، فإذا كان الفصل العادي سيساهم في تحقيق هذا الهدف فهو بلا شك أقل البيئات تقييدا في مثل هذا الحال (الخشرمي ، 2000)

ب – عناصر يجب توافرها في المعلم:

هناك اتجاهان فيما يخص القائمين على عملية تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية ، وهما :

1- أن يقوم معلم من المدرسة العادية بتعليم الأطفال المدمجين والإشراف عليهم، وهو الاتجاه الأكثر قبولا حاليا لدى المنظمات العالمية .

2- أن يقوم معلم من المدرسة الخاصة بتعليم هؤلاء الأطفال والإشراف عليهم.

والواقع أن عملية تحديد المعلم الذي سيقوم بتعليم الأطفال والإشراف عليهم خلال مراحل التطبيق يعتمد أساسا على برنامج الدمج بحد ذاته والأهداف الأساسية له ، كما يعتمد تأهيل المعلم العادي في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(الخشرمي ، 2000) .

جـ – عناصر يجب مراعاتها في اختيار المدرسة العادية :

1- توفر التقبل والرغبة في التعاون والالتزام بالبرنامج من قبل مدير المدرسة بشكل رئيسي ومن قبل العاملين في هذه المدرسة من معلمين وإداريين ومستخدمين.

2- قناعة وموافقة أولياء أمور الأطفال العاديين حول فكرة إدماج أطفال معوقين مع أطفالهم في المدرسة وقد يحتاج الأمر إلى تعديل اتجاهاتهم نحو البرنامج.

3- إعطاء طلاب المدرسة العادية فكرة شاملة عن مجموعة الأطفال المزمع إدماجهم وخصائصهم .

4- تكييف المناهج الدراسية أو تعديلها حيث أنها واحد من الأعمدة الأساسية التي يتوقف عليها نجاح البرنامج أو فشله.

5- شروط خاصة بالموقع .. فمن الأفضل أن يكون موقع المدرسة في نفس البيئة السكنية للأطفال المدمجين أو قريبة من المدرسة الخاصة التي يلتحق بها هؤلاء الأطفال.

6- شروط خاصة بالبناء المدرسي ..حيث يلعب دورا هاما في تسهيل عملية الدمج ، لذا فإن خصائص ومواصفات الأطفال المزمع إدماجهم يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند

تنظيم وتصميم البناء المدرسي كالساحات والحمامات وغرف الصف وغيرها بما يتوافق مع حاجات ومتطلبات هؤلاء الأطفال (الخشرمي ، 2000).

قائمة بعناصر عملية الدمج الناجح

أولا المسؤوليات العامة :تتمثل في :

1. موقف المدرسة من عملية الدمج.
2. تهيئة المدرسين لعملية الدمج.
3. حرية المدرسين في اختيار العمل في برامج الدمج.
4. شرح برامج الدمج لأولياء الأمور.
5. تزويد فصول التعليم العام بخدمات دعم كاملة.
6. توفر المساندة والدعم لبرامج الدمج.
7. شرح برنامج الدمج للعاملين في المدرسة.

ثانيا : مسؤوليات مهنية محددة :تتمثل في:

1. مراعاة اللوائح والانظمة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم .
2. توافر المعلومات عن الطالب لفريق الدمج.
3. الإشراف على من يقوم بالمساعدة في التدريس.
4. الإشراف على الحالات الخاصة.
5. مراقبة تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
6. مراقبة ملفات الطلاب والإشراف عليها.
7. المشاركة في الاجتماعات التي يعقدها أولياء الأمور.
8. رصد الدرجات في بطاقة الدرجات في كل فصل دراسي.

ثالثا : العمل من خلال فريق التدريس :يتمثل في:

1. حضور الدورات التدريبية عن الدمج في أثناء الخدمة.
2. العمل ضمن فريق الدمج.
3. احترام دور كل عضو في فريق الدمج.

رابعا : التفاعل بين المدرس والطالب :يتمثل في:

1. تعديل أنشطة المنهج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
2. تدريب الطلاب على مساعدة زميلهم ذوي الحاجات الخاصة.

3. اجراء تعديلات على الأنشطة المدرسية داخل الفصل.
4. إعداد خطط يومية للدرس.
5. التعامل بطريقة فردية مع الاحتياجات الخاصة للطالب.
6. تصميم الأنشطة التي تساعد على تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض.
7. تخصيص طالب او عدد من الطلاب لمساعدة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

خامسا : الايمان بالعمل في فصول الدمج :يتمثل في:

1. الشعور بالارتياح والانشراح بالعمل في فصول الدمج.
2. التعامل مع فصل الدمج على أساس" فصلنا " وليس " فصلي " أو " فصلك".
3. توفير فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.
4. تجنب القاء الالقاب على الطلاب.
5. التفاعل مع الطلاب جميعهم بدرجة متساوية.
6. استخدام اسلوب تعديل سلوك ملائم.

سادسا : المسؤوليات في نهاية العام الدراسي : تتمثل في (**سيسالم** ، 2012: 102):

1. تطبيق الاختبارات المقننة في نهاية العام الدراسي.
2. رصد الدرجات في بطاقة الدرجات النهائية.
3. اصدار قرار بترفيع الطالب.
4. تقويم مدى نجاح برنامج الدمج.
5. تحديد جوانب الفشل في برنامج الدمج.
6. دعوة اعضاء اخرين للمشاركة في فريق الدمج.
7. اختيار مدرسين جدد للعمل في فصول الدمج في العام القادم

فوائد الدمج :

أولاً : الفوائد التي يجنيها طلاب ذوي صعوبات التعلم من عملية الدمج:تتمثل في:

1. تفادي التأثير السلبي لنظام العزل حيث يقضي ذوي صعوبات التعلم فرصاً اكبر لقضاء وقت أطول مع اقرانهم العاديين.
2. التخلص من الوصمة التي تعلق بهم من جراء تسميتهم في المدارس الخاصة.
3. الشعور بالثقة بالنفس ويزداد مفهوم الذات الايجابي .

4. اكتساب المهارات الأكاديمية و الاجتماعية ويصبح تحصيلهم الاكاديمي أكبر.
5. الاعداد للحياة الاجتماعية فالدمج يمد الطالب بنموذج شخصي ،اجتماعي، سلوكي .

ثانياً: الفوائد التي يجنيها الطلاب العاديين من عملية الدمج تتمثل في:

1. تغيير اتجاهات العاديين نحو اقرانهم غير العاديين.
2. الدمج يساعد العاديين على تقبل اقرانهم غير العاديين وقد اوضحت الكثير من الدراسات على ايجابية الاطفال العاديين ، عندما يجدون فرصة اللعب ، مع الأطفال الغير عاديين باستمرار.

ثالثاً: الفوائد التي تجنيها الاسرة من عملية الدمج : تتمثل في:

نظام الدمج يشعر الآباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع ، كما أنهم يتعلمون طرق جديده لتعليم الطفل وعندما يرى الوالدان ، تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع العاديين فإنهما يبدئان التفكير في الطفل أكثر ، وبطريقة واقعية ، كما أنهما يريان ، أن كثيرا من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين في مثل سنه ، وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما ، وكذلك اتجاه انفسهم (لينش وآخرون :1990)

رابعاً: الفوائد التي يجنيها المدرسون من عملية الدمج: تتمثل في:

1. تعاون أطراف العملية التربوية جميعها ودعم بعضهم بعضا بما يؤدي الى تنمية المهارات المهنية.
2. الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والتربوية .
3. يغير الدمج اتجاهات العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامساً: الفوائد التي يجنيها المجتمع من عملية الدمج: تتمثل في:

1. التكافؤ الاجتماعي : عندما تضم المدارس الطلاب جميعهم بغض النظر عن درجة الاختلاف فيما بينهم فإنها بهذا تطبق مبدأ المساواة بين المواطنين جميعا ، بهذا العمل تقوم بتدعيم قيمة أساسية من قيم المجتمع ، ومن أقوال اولياء الأمور الذين يدرسون ابناؤهم في مدارس تتبع نظام الدمج " إن ابني يعرف ان هنالك اختلافا بينه وبين الطالب ذوي الحاجات الخاصة ، ولكنه متقبل هذا الاختلاف ولا يخاف منه ولا يحاول السخرية من زميله ذوي الحاجات الخاصة ويعتبر ان هذا الاختلاف هو عنصر من عناصر الحياة".

2. إن دمج الطلاب الغير عاديين مع اقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية على المجتمع فهو لا يتطلع تكلفة مادية باهظة مقارنة مع المدارس الخاصة ، التي قد ترهق ميزانية الدولة. (سيسالم،2012 :20-30)

سلبيات الدمج :

هناك بعض السلبيات الناتجة عن تطبيق نظام دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين – منها ما يلي(الروسان ، 1998) :

1- أن دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس وفصول العاديين يؤثر عليهم سلبيا من حيث زيادة الهوة بينهم وبين العاديين ، وخاصة اذا ما اعتبرنا ان التحصيل الاكاديمي هو المقياس الوحيد لنجاح فكرة الدمج.

2- عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين تزيد من شدة القلق لدى هؤلاء الطلاب

3- يؤثر وضع ذوى الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين على تنفيذ البرنامج التعليمي ككل.

4- تؤدى عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية الى فشلهم في الانشطة اللامنهجية .

5- تؤدي عملية دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة الى تقلدي الطفل العادي حركات الطفل ذوي الحاجات الخاصة ، اذا ما التقيا في مكان واحد.

6- يشعر الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالفشل والاحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم العاديين من الناحية الأكاديمية.

7- قد يساهم برنامج دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في زيادة عزلة الكثير منهم عن المجتمع المدرسي.

8- تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يحرمهم من الاهتمام والتعلم الفردي والوسائل التعليمية الفردية التي يمكن ان تتوفر في مدرسة التربية الخاصة.

9- قد يشعر الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من اعاقتهم داخل الفصل العادي ، وقد ترجع ذلك الى ان متطلبات المدرسة قد تفوق قدرات الطفل وامكانياته.

10- مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الاطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وذلك عندما لا تسمح ظروفهم بالمشاركة في الانشطة المدرسية المختلفة سواء الاجتماعية أو الرياضية ..الخ

11- صعوبة توفير الخدمات في بيئة الدمج : وهذا يعني صعوبة توفير الخدمات اللازمة للطفل المعاق ، فمثلا بعض الخدمات تتوفر في مدارس التربية الخاصة للمعوقين كالرعاية والعلاج للأمراض الجسمية المصاحبة للإعاقة والتدريب اللغوي وعلاج النطق ، واخصائي التربية الخاصة ، والوسائل التربوي الخاصة بكل فئة وغير ذلك مما لا يتوافر في المدرسة العادية مما يؤثر على علاقات الطفل ذوي الحاجات الخاصة بشكل سلبي.

12- مشكلة إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية لكل طالب من ذوى الاحتياجات الخاصة من قبل مدرس التربية الخاصة ، ويعني ذلك قلة الاهتمام بالطلاب الملتحقين ببرنامج الدمج.

13- انعكاساته الغير مرغوب فيها على الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة : الاحباط الفشل- العدوان- الهروب –الخوف من المدرسة وكراهيتها - الانطواء- العناد والعصيان - السرحان .

الدراسات السابقة حول الدمج :

لعله لم يحظ موضوع تربوي بمثل ما حظي به موضوع دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية ، فقد كان – ولا يزال – محل اهتمام الأوساط التربوية في جميع أنحاء العالم ، وانبرى الباحثون يتسابقون في إجراء الأبحاث والدراسات – عل اختلاف أنواعها – بغرض التعرف على مفاهيمه ومكوناته، وتعريفاته ومصطلحاته ، وبرامجه وأدواته ، وبرامجه وأدواته ، ومراحل تطوره والأسس والثوابت التي يقوم عليها ، والعوامل التي تسهم في إنجاحه ، وإيجابياته وسلبياته .

وقد راجع الموسى وآخرون (2006) الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدمج التربوي، وذلك من خلال المحاور الأربعة الرئيسية التالية :

1- الأداء الأكاديمي في بيئة الدمج .
2- السلوك التكيفي في بيئة الدمج .
3- الاتجاهات نحو الدمج .

4- دراسات عامة حول الدمج.

وقد خلصوا إلى الاستنتاجات التالية :

1- تجمع الدراسات – بشكل عام – على أهمية دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام ، على أن يتم ذلك وفقا لضوابط ومعايير علمية واضحة.

2- إن الدمج التربوي يمكن أن يسهم في الارتقاء بالمستوى النوعي لتربية وتعليم التلاميذ العاديين وغير العاديين على حد سواء ، إذا ما تم تطبيقه على الوجه الصحيح.

3- الأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين لم يتأثر بوجود التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة معهم ضمن الصفوف العادية في القراءة ، والرياضيات ، والتواصل ، مما يشير إلى عدم تأثيرهم سلبا على زملائهم.

4- حقق التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة مكاسب أكاديمية وسلوكية، واجتماعية في بيئات الدمج المختلفة ، وزيادة في التفاعل الاجتماعي الايجابي وما يرتبط به من مهارات ، بالإضافة إلى انخفاض في تكرار حدوث السلوكيات غير المناسبة.

5- المخرجات التعليمية لكثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كانت إيجابية .

6- قدرة كثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التفاعل والمشاركة بفاعلية مع المعلم أثناء تدريسهم مع التلاميذ العاديين.

7- الدور الفاعل للمعلمين والمديرين في نجاح الدمج وأثر التخصص في ذلك .

8- اتسمت اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج بعدم الثبات ، فمنهم من يحمل اتجاهات إيجابية ، ومنهم من يحمل اتجاهات سلبية ، وتأثرت تلك الاتجاهات بكثير من المتغيرات مثل : طبيعة الإعاقة ، والجنس ، والخبرة التعليمية ، وسنوات الخبرة ، والتخصص .

9- فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي لدى التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والتي منها: التصرفات الاستقلالية ، النمو اللغوي ، النمو البدني ، التوجه الذاتي ، النشاط المهني ، والمسؤولية الاجتماعية .

10- تباينت نتائج الدراسات السابقة ببعض المتغيرات مثل : الزمان ، والمكان ، وفئة الإعاقة (الموسى ، 2008)

تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية:

على الرغم من عمر التربية الخاصة الذي يعد قصيرا في المملكة مقارنة مع الدول المتقدمة ، إلا إن محاولات عديدة لإدماج بعض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة قد بدأت من عام 1409هـ (1989م) في بعض المدارس ، وانتشرت بشكل كبير في السنوات الأخيرة . وبعض تلك التجارب قام بشكل رسمي والبعض الآخر قام من خلال جهود فردية .

لقد أخذت المملكة العربية السعودية على عاتقها مسئولية تطبيق المادة (54-57) من مواد سياسة التعليم في المملكة ، والتي تنص على أن تعليم المتفوقين وذوي الحاجات الخاصة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي بالمملكة ، وإيمانا من المسئولين بأهمية الدمج كخطوة رائدة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإدراكا منهم بأن حجم هؤلاء الأطفال لا يقل عن 20% من تلاميذ المدارس العادية، فقد وظفت الوزارة من ضمن استراتيجياتها للتربية الخاصة عددا من المحاور التي تركز على أهمية الدمج كإحدى الخدمات التربوية الهامة والضرورية للعديد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

1- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين ، فانطلاقا من مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فإن الوزارة تعمل على تفعيل دور المدارس العادية ، وذلك من خلال الإجراءات التالية :

أ- استمرار التوسع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وهي نوعان:

- ❖ فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل . فصول الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الحاجات الخاصة عقليا وفصول الأطفال الصم .
- ❖ فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج المدارس العادية ، مثل فصول الأطفال ضعاف السمع .

ب- التوظيف والاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة ، مثل استحداث برامج غرف المصادر ، وبرامج المعلم المتجول ، وبرامج المعلم المستشار ، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة وذلك لتحقيق مطلبين تربويين أساسيين :

❖ إيصال خدمات التربية الخاصة لأولئك الأطفال غير العاديين الذين يلتحقون بالمدارس العادية ويستفيدون فعلا من خدماتها التربوية مثل : فئة الموهوبين والمتفوقين ، وفئة ذوي صعوبات التعلم ، وفئة ذوي الحاجات الخاصة جسميا وحركيا ، وفئة ضعاف البصر .

❖ تقديم خدمات التربية الخاصة في المدارس لبعض الفئات التي تدرس تقليديا في معاهد التربية الخاصة أو برامج الفصول الملحقة في المدارس العادية ، مثل فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع .

2- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة ، وذلك لأن تفعيل دور المدارس العادية لا يلغي دور معاهد التربية الخاصة ، أو يقلل من أهميتها ، فهذه المعاهد كانت وستظل تمثل خيارا تربويا ضروريا للأطفال الذين يحتاجونها ، فالتوجهات الحديثة تحتم على هذه المعاهد أن تضطلع بمهام وأدوار أخرى إضافية مستقبلية ، من بين ذلك :

أ- استحداث برامج متخصصة في هذه المعاهد لرعاية وتربية الأطفال مزدوجي الإعاقة وغيرهم من الأطفال الذين يصعب على المدارس العادية استيعابهم .

ب- بناء مهام جديدة إلى وظائف هذه المعاهد ، مثل أن تكون مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات أو المعلومات أو الأساليب ، والوسائل والمواد والأدوات التعليمية لتمكن هذه البرامج من أداء أدوارها على أكمل وجه.

جـ- تفعيل دور هذه المعاهد في أن تكون مراكز تدريب يتم من خلالها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين والمشرفين والإداريين ومن هم على رأس العمل .

وتهدف الوزارة من خلال هذه المحاور لإيجاد نظام تربوي مساند متكامل يمكن من خلاله تقديم خدمات التربية الخاصة لجميع الفئات المحتاجه له (الخشرمي ، 2000).

- بعض فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لم ينالوا بعد حقهم في الخدمات المتخصصة مثل فئة المضطربين سلوكيا وانفعاليا ، والمضطربين تواصليا ، ويتم العمل حاليا على إعداد برامج خاصة بهما .
- يستفيد الأطفال الذين يعانون من عيوب النطق والكلام من مراكز السمع والكلام التي أخذت تنتشر في المملكة.

- تتقدم الفصول الملحقة بالمدارس العادية بقية برامج التربية الخاصة من حيث العدد وتتبعها برامج غرف المصادر ، ويبدو بأن برامج غرف المصادر في نمو مستمر مما يعني اتجاه الخدمات نحو البيئة الأقل تقييدا .
- تعتبر الخدمات المقدمة للطلبة في برامج ضعاف البصر ، وذوي الحاجات الخاصة جسميا وحركيا محدودة نوعا ما ، وتقتصر على تقديم بعض المعينات البصرية لضعاف البصر في المدارس العادية وإصدار تعاميم وتسهيل إجراءات قبول ذوي الحاجات الخاصة جسميا في تلك المدارس.

وانطلاقاً من توجهات وزارة المعارف والممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة نحو الارتقاء بمستوى أداء العملية التربوية والتعليمية وتفعيل دور قسم التربية الخاصة ، قام القسم بالإدارة بعمل آلية عمل لفتح برامج تربية خاصة في مدارس التعليم العام لكل عام دراسي شملت العديد من الأهداف والمهام التربوية والتعليمية، وقامت الخطة على آلية تنفيذ شملت على العديد من الإجراءات التي نتج عنها فتح (54) برنامج دمج في مدارس التعليم العام ،حتى الان ،(30) برنامج للتربية الفكرية،(20) برنامج للصم وضعاف السمع و (4) برامج للمكفوفين، إضافة الى (76) برنامج لصعوبات التعلم .

مراحل الخطة الأساسية لعملية الدمج :

المرحلة الأولى : مرحلة التشخيص والتخطيط :

تضمنت هذه المرحلة العديد من الإجراءات يتم فيها الوقوف على احتياجات برامج الدمج الفعلية كما يتم فيها عقد اجتماع ولقاءات مع مديري المدارس والمعلمين المنقولين للبرامج .ومن خلال ما يحدد ه المشرف التربوي من اهداف في المرحلة القادمة . وقد تضمنت هذه المرحلة التالي:

1- تحديد أهداف وشروط برامج الدمج في مدارس التعليم العام .

2- حصر الطلاب في الأحياء حسب مستوياتهم ومراحلهم الدراسية في المعاهد والدين سيتم فتح برامج للتربية الخاصة لهم في مدارس التعليم العام .

3- مخاطبة مركز الإشراف التربوي لترشيح (3) مدراس مقترحة مناسبة لفتح فصول تربية خاصة .

4- زيارة مشرف التربية الخاصة للمدارس المرشحة واختيار الأفضل منها.
5- توجيه خطاب لمركز الإشراف موضحاً فيه اسم المدرسة وعدد الفصول التي سيتم اعتماد فتحها للعام الدراسي القادم .
6- توجيه خطاب للمعاهد لإشعار أولياء أمور الطلاب الذين سيتم نقلهم إلى البرامج الجديدة في مدارس التعليم العام .
7- توجيه المعاهد بتحديد احتياجات الطلاب من الحافلات ورفعها لشئون الطلاب بالإدارة لاتخاذ اللازم قبل بداية العام الدراسي .
8- توعية مدارس التعليم العام التي يلحق بها برامج تربية الخاصة بأهداف وأساليب الدمج .

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ:

تتضمن هذه المرحلة تنفيذ عدد من الأساليب الإجرائية لفتح برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام:

1- إعطاء معلومات كاملة لإدارة المدرسة عن فئة الطلاب التي سيتم نقلهم للفصول في المدرسة مع توضيح الطرق والأساليب التي يمكن دمج طلاب التربية الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدرسة .
2- اختيار المعلمين المتميزين من المعاهد والمعلمين المنقولين من خارج المنطقة وتوجيهم للمدارس التي بها دمج بما في ذلك معلمي التربية الرياضية والفنية.
3- تجهيز فصول برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام من الوسائل التعليمية والأثاث قبل بداية العام الدراسي .
4- اختيار معلم متابع متميز من المعاهد مع بداية كل برنامج لمتابعة احتياج البرنامج والتنسيق مع قسم التربية الخاصة والمعاهد في نقل الطلاب للبرامج ومن ثم الرفع بذوي الحاجات الخاصةات والمشكلات التي تواجه البرنامج .
5- تكوين لجنة متابعة في كل برنامج مكونة من الوكيل والمرشد الطلابي والأخصائي النفسي ومعلم من البرنامج في المدرسة .لمتابعة الجوانب التالية :

o وضع الخطط الدراسية لفصول برنامج التربية الخاصة .
o استقبال الطلاب وتطبيق شروط القبول في البرنامج .

o دراسة الحالات الخاصة وعلاجها .

o دراسة الحالات الطارئة ورفع تقرير عنها بعد فترة الملاحظة .

o دراسة الملاحظات من معلمي البرنامج وضع الحلول المناسبة .

المرحلة الثالثة : مرحلة المتابعة والتقويم:

عملية مستمرة تصاحب كل مرحلة ، وتنفذ بأسلوب الزيارات الأسبوعية من قبل ادارة التعليم العام للبرامج الملحقة في مدارس التعليم العام ، والغرض منها قياس مدى تقدم البرنامج نتيجة لمآتم في الخطوات السابقة . وتتضمن هذه المرحلة الجوانب التالية :

1- تقييم ومتابعة برامج التوعية لطلاب والمعلمين في المدارس التي افتتح بها برامج للدمج ، أثناء العام الدراسي؛ ومن ذلك متابعة الطرائق التالية : الإذاعة المدرسية، المطويات، الصحائف الحائطية، المسابقات، الاشتراك في الانشطة الطلابية .وكذلك حضور المعلمين في التعليم العام والبرامج للدورات التدريبية والندوات والمحاضرات وورش العمل .

2- التحقق من مدى استفادة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من برامج الدمج .

3- متابعة وتقويم اعمال لجنة القبول في البرنامج لتأكد من متابعة الحالات السلوكية، ومتابعة الطلاب الجدد في فترة الملاحظة ورفع تقارير دورية عن حالاتهم .

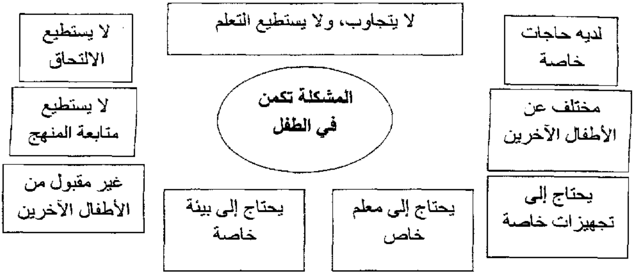
4- متابعة تفعيل ما جاء في الاجتماعات الدورية لمديري ووكلاء المدارس التي يوجد بها برامج للدمج مع مشرفي قسم التربية الخاصة المشرفين المتعاونين .

5-تقييم برامج الدمج عن طريق استبانة تعبأ من قبل معلمي التعليم العام في المدرسة ومعلمي برنامج التربية الخاصة في نهاية العام (منتدي اطفال الخليج)

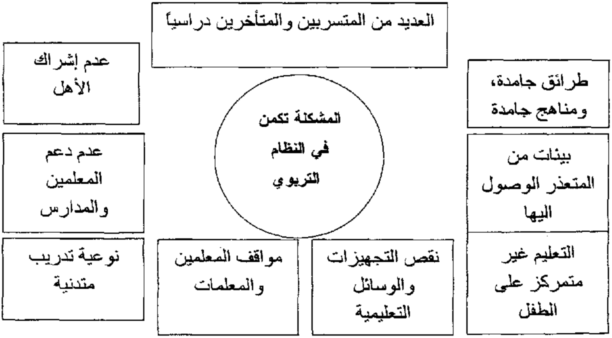
تحديات الدمج : هناك مجموعة من التحديات ، منها :

من خلال مناقشة تجارب الدمج بالتعليم العام ناقشت سبتس رؤيتين متناقضتين بخصوص التحديات التي تحول دون تحقيق الدمج لأهدافه:

الأولى: ان المشكلة تكمن في طالب الصعوبات نفسه .



الثانية: ان المشكلة تكمن في النظام التعليمي



وهناك مجموعة من التحديات التي تواجه دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية منها(شاش،2009: 265-267) :

1. ضعف الاعداد المجتمعي: ان العقبة الاساسية للدمج تكمن في المعتقدات والاتجاهات نحو ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم لذلك فنجاح الدمج يتطلب تعديل اتجاهات العامة للمجتمع نحو ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام و نحو تعليمهم في المدارس العامة بشكل خاص

2. ضعف الامكانات : من معوقات الدمج الامكانات سواء المادية المتوفرة في المدرسة كغرف المصادر والتجهيزات والوسائل والادوات او الامكانات البشرية كإعداد وتأهيل المعلمين

3. مرونة المناهج: نظرا لحاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتلقي تعليم ملائم يسمح بتطوير قدراتهم مما يتطلب تكييف وتعديل في المناهج خاصة الانشطة المنهجية الجامدة التي لا تراعي احتياجاتهم التعليمية

4. قلة اشراك الاهل في برامج الدمج: الاسرة لها دور فعال في نجاح وفشل تجربة الدمج لذلك لابد من اكسابهم فهم عميق للدمج خصوصاً دمج الطفل داخل الاسرة

5. عدم وجود تشريعات وقوانين مساندة لفعالية الدمج: تضمن حقوق ذوي صعوبات التعلم التربوية وعدم التمييز او التحيز ضدهم او عدم الالتزام بتطبيق معايير الدمج .

دور وسائل الإعلام في عملية الدمج :

لوسائل الاعلام دور هام وأساسي يغفل عنه الكثيرون حيث يمكن من خلال الاعلام مساعدة الافراد غير العاديين على ان يندمجوا في التعليم بل في المجتمع بشكل عام مع اقرناهم العاديين ، ولكن عادة ما تركز وسائل الاعلام على جانب القصور لدى الافراد ذوي الحاجات الخاصة مما يجعل اقرانهم العاديين يتجنبونهم بينما يجب التركيز على جوانب القوة التي يمكن ان تميزهم والتي يمكن الاستفادة منها وصقلها مع الاخذ بعين الاعتبار ان هناك موهوبين بينهم.

وبالتالي يكمن دور وسائل الاعلام في زيادة الوعي بالإعاقة وذوي الحاجات الخاصة ، وتعديل اتجاهات المجتمع السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة ونحو قضية الدمج، و نشر ثقافة ايجابية فيما يتعلق بالإعاقة من خلال تقديم معلومات مختلفة عن الاعاقة وفئاتها المتباينة سواء عن طريق المقالات و البرامج المخصصة لمناقشة ما يرتبط بهم من قضايا واقامة مهرجانات للسينما سواء الدولية او المحلية التي تقدم افلام عن

الاعاقة وذوي الحاجات الخاصة توضح اهم ما يتسمون به والمشكلات والتحديات التي تواجههم واقامة المسابقات الرياضية والفنية والعلمية التي يمكنهم الاشتراك بها فالموهوبون من ذوي صعوبات التعلم مثلا يؤدون انشطة ابداعية في بعض المجالات غير المدرسية ،كذلك يقع على عاتق وسائل الاعلام توعية المجتمع بحقوق ذوى الاحتياجات الخاصة والقوانين والتشريعات التي تضمن حقهم في دمج تربوي اجتماعي متكامل.

تقويم برامج الدمج : تتمثل في (سيسالم،2012: 121):

1- استخدام الاستبيانات والمقابلات للكشف عن مدى فاعلية الدمج وللكشف عن مفاهيم العاملين في المدرسة وخبراتهم فيما يتعلق ببرامج الدمج وآليات تطبيقها، ويساعد التقويم على تعديل خدمات التربية الخاصة التي تقدم للطلاب الغير عاديين للارتقاء بمخرجهم التحصيلي ومهاراتهم المتعلقة بالمجتمع والحياة .

2- مقاييس التقدير التي تم بناؤها على ثلاث مصادر هي: الدراسات التتبعية في ثلاث مدارس عبر أربع سنوات ومدرسو التربية الخاصة والتعليم العام والمقابلات التخصصية مع ذوي الاهتمام .

نموذج لمقياس تقدير الدمج :

التعليمات: قدّر كل عنصر من العناصر الآتية على مقياس من 3 درجات

3 = يُطبق 2 = يُطبق جزئياً 1= لا يُطبق

الأقسام والعناصر	العناصر
القسم الأول : يجب أن تعطي الأولوية للاحتياجات التربوية للطالب: 1-يساعد برنامج الدمج في المدرسة على نجاح كل طالب في الدراسة.	1 2 3
2-يساعد برنامج الدمج في المدرسة على نجاح النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب.	1 2 3
3-تتوافر في المدرسة برامج بديلة للطلاب الذين لا يحققون نجاحاً في برامج الدمج.	1 2 3
4-إن برامج الدمج في المدرسة مصممة بحيث تتناسب مع احتياجات الطلاب ولا يُجبر الطالب على أن يغير احتياجاته لتتلاءم مع البرامج التي سبق إعدادها.	1 2 3

5- تتوافر في المدرسة الأساليب التي تساعد على تحديد نمو الطالب وتطوره.	1 2 3
القسم الثاني : مهارات المدرسين ومعلوماتهم واتجاهاتهم نحو فصول الدمج: 6-لدى مدرسي التعليم العام الذين يعملون في فصول الدمج المهارات اللازمة التي تساعدهم على التعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.	1 2 3
7- للمدرسين الحرية الكاملة في اختيار العمل في فصول الدمج.	1 2 3
8- المدرسون المشاركون في فريق التدريس يسهمون في اختيار من يعمل معهم.	1 2 3
9- أن المدرسين جميعهم يعرفون أهمية تقبل الطلاب جميعهم وتقديرهم.	1 2 3
10- إن لكلاً من مدرسي التعليم العام والتربية الخاصة لديهم القدرة على تدريس الطلاب ذوي الحاجات الخاصة بنجاح.	1 2 3
القسم الثالث : توافر المصادر الملائمة : 11- ينظر لبرامج الدمج على أساس أنه استثمار وليس كوسيلة لخفض تكاليف التربية الخاصة.	1 2 3
12- يعمل المدرسون والإداريون على توفير المصادر اللازمة لتطوير ورفع مستوى برامج الدمج .	1 2 3
13- يتوافر في المدرسة العاملون الأكفاء لتولي مهمة نجاح برامج الدمج.	1 2 3
14- إن معدل نسبة المدرسين إلى الطلاب ملائمة لمواجهة الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية للطالب ذوي الحاجات الخاصة في فصول الدمج.	1 2 3
15- تتوافر المناهج والمواد التعليمية المناسبة لمواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.	1 2 3
16- تتوافر التقنية الحديثة التي تساعد على دعم عملية تعليم الطالب ذوي الحاجات الخاصة وتيسيرها.	1 2 3
القسم الرابع: إعداد وتطبيق برامج الدمج على جميع المراحل الدراسية في المدرسة: 17- لقد شارك جميع العاملين في المدرسة في إعداد برامج الدمج وتطبيقها.	1 2 3

18- إن مدير المدرسة هو المسؤول عن تنفيذ دعم برامج الدمج.	1	2	3
19- يعكس برنامج الدمج احتياجات طلاب المدرسة.	1	2	3
20- يشارك جميع العاملين في المدرسة في تنفيذ برنامج الدمج بما فيهم سائقي حافلات المدرسة، وعمال مطعم المدرسة، والعاملين في البرامج المسائية.	1	2	3
القسم الخامس: مساهمة أولياء الأمور في إعداد برنامج الدمج وتطبيقه: 21- لقد أخذت آراء أولياء أمور الطلاب بالاعتبار عند إعداد برنامج الدمج.	1	2	3
22-لقد وضعت الخطط للحصول على دعم أولياء الأمور في المنطقة السكنية المحيطة بالمحيطة.	1	2	3
23-تتوافر الخطط المنظمة والمستمرة للتواصل مع أولياء الأمور وللتأكد من معرفتهم بأوضاع أطفالهم في المدرسة.	1	2	3
القسم السادس : توافر استمرارية تقديم الخدمات البديلة : 24-يدرك العاملون في المدرسة أهمية تلبية احتياجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فصول الدمج .	1	2	3
25-تتوافر في المدرسة الخدمات البديلة مثل غرفة المصادر، والتدريس الفردي، والفصول الخاصة، وذلك لمواجهة احتياجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الذين لا يستفيدون من فصول الدمج .	1	2	3
26-لا يوضع الطالب ذوي الحاجات الخاصة في فصول الدمج لعدم توافر خدمات بديلة.	1	2	3
القسم السابع: المحافظة على استمرارية الخدمات المرتبطة ببرامج الدمج: 27-تحديد الإجراءات والأساليب المستخدمة في تقييم خدمات برامج الدمج، وتطبيقها بانتظام وبعناية.	1	2	3
28-تمت زيارة عدد من المدارس التي تم بها تطبيق برامج الدمج بنجاح.	1	2	3
29-تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين برامج الدمج أثناء تطبيقها.	1	2	3

القسم الثامن: استمرارية تنمية المدرس مهنياً أثناء الخدمة: 30-يتم تقويم مهارات ومعلومات جميع العاملين في المدرسة بشكل دوري وذلك لتحديد نوع المهارات أو المعلومات التي يحتاجون للتدريب عليها.	1 2 3
31-إن برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة قد صممت لتلائم جميع العاملين في المدرسة بما فيهم المجموعات المساندة مثل عمال المطعم والسائقين والمشرفين على البرامج المسائية في المدرسة .	1 2 3
32-إتاحة الفرصة لجميع المدرسين لزيارة فصول مدرسين آخرين أظهروا نجاحاً وفاعلية في تطبيق برامج الدمج في المدرسة.	1 2 3
القسم التاسع : فلسفة الدمج على مستوى المدرسة: 33-إن الفرصة متاحة للجميع بما فيهم المدرسين وأولياء الأمور والعاملون المساعدون لمناقشة موضوعات متعلقة بعملية الدمج.	1 2 3
34-توجد فلسفة مكتوبة لعملية الدمج وموافق عليها من جميع من لهم علاقة بالمدرسة.	1 2 3
35-تساعد الفلسفة المكتوبة على تحديد الخطوط العريضة لسياسة المدرسة ونوع الخدمات المتعلقة ببرامج الدمج.	1 2 3
القسم العاشر : يتناسب المنهج مع الاحتياجات الخاصة لجميع الطلاب: 36-تطبق أساليب التدريس العلمي الملائمة التي تساعد على زيادة مشاركة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة التعليمية.	1 2 3
37- يجري المدرسون تعديلات في أساليب التدريس لمواجهة الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.	1 2 3
38-يجري المدرسون تعديلات في المواد والوسائل التعليمية لمواجهة الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.	1 2 3
39-إن الوقت الذي خصص للمدرس للتعامل مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فصول الدمج يعتبر كافياً.	1 2 3

40- توافر فرص إعادة الدرس وتقديم المساعدة الإضافية للطلاب.	1 2 3
القسم الحادي عشر: مسؤوليات مدرسو التربية الخاصة وغيرهم من المتخصصين: 41- تم تحديد مسؤوليات مدرسي التربية الخاصة وأخصائيو اللغة والكلام وغيرهم من المتخصصين في فصول الدمج.	1 2 3
42- تتوافر الفرص لمدرسي التربية الخاصة والمتخصصين لتزويد الطلاب ذوي الحاجات الخاصة بتعليم مباشر ومكثف.	1 2 3
43-يتوافر الوقت الملائم للتخطيط المشترك بين المتخصصين بما فيهم مدرسي التعليم العام.	1 2 3
القسم الثاني عشر : مسؤوليات مدرس التعليم العام: 44-تم تحديد مسؤوليات مدرس التعليم العام في فصول الدمج.	1 2 3
45-تتوافر الفرص الملائمة لمدرس التعليم العام لتقديم تدريس ملائم للطلاب غير ذوي الحاجات الخاصة.	1 2 3
46-يتوافر الوقت الملائم لمدرس التعليم العام للتخطيط المشترك مع المتخصصين ومع مدرس التربية الخاصة.	1 2 3
47-تم تزويد مدرسي الأنشطة المدرسية ـــ مدرسو الموسيقى والرسم والتربية الرياضية ـــ بالتدريب والمعلومات والدعم المناسب لمواجهة الاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة في فصولهم.	1 2 3

الأسباب التي أدت إلى تزايد أعداد ذوي الحاجات الخاصة في المملكة العربية السعودية:

الكثير منا يعلم ما يترتب من ضغوطات أسريه على العائلة التي أحد أفرادها يحمل هذه الإصابة وهى (الإعاقة)،كم هناك من أطفال معاقين وذوي احتياجات خاصة في هذا العالم ملايين الملايين من الأطفال يحملون الإعاقة بجميع أنواعها وفي المملكة العربية السعودية عدد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ما سبب هذهِ الزيادة الكبيرة في نسبة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في العالم وفي المملكة العربية السعودية بالتحديد:

أسباب الإعاقة : يوجد سببين للإعاقة رئيسين :

1- أسباب وراثية. 2- أسباب بيئية.

1- الأسباب الوراثية

وهي تنتقل من جيل إلى جيل مما يعني من الأب إلى أبناءه ويعود السبب للجينات الموجودة على الكروموسومات في الخلايا.

والنقص الوراثي في إفراز الغدة الدرقية يؤدي إلى النقص في النمو الجسمي والعقلي .

2- الأسباب البيئية :

وهي لا تكون في الإنسان ولكن تكون خارج نطاق الإنسان.

وهناك عوامل لها :

•هناك عامل: قبل الولادة والذي هو في فترة حمل الأم للطفل: ويحدث هذا العامل بسبب تناول الأم بعض الأدوية أثنا الأشهر الثلاث الأولى للحمل لأنه يؤثر بشكل كبير على الطفل ويسبب له عيوب خلقية .

•والعامل الآخر : هو أثناء الولادة ، فقد يولد الطفل قبل ميعاد الولادة المعتاد والذي هو 9 أشهر فقد يصاب بنزف في المخ ، وكبر حجمه وتعثر ولادته وأيضاً إهمال نظافة الطفل أثناء الولادة فهيَ عامل مهم كثيراً.

•والعامل الثالث : ما بعد الولادة وسببه الإهمال في مواعيد التطعيم و الحوادث والإصابة بالجروح، فإن الحوادث قد تسبب للأطفال وكبار السن الشلل النصفي أو الكامل و الإصابة بالجروح إذا ما عولجت بشكل صحيح وبسرعة فإنها تسبب مرض يسمى (الغرغرينة.)

وأخيراً:

إن المجتمع عبارة عن مجموعات من الناس تعيش معا ولكي تتعايش مع بعضها لا بد من التفاهم فيما بينها وهذا التفاهم لا يتم الاعن طريق تفاعلها مع بعضها ،و المدرسة هي المكان الطبيعي لمثل هذا التفاعل ،ولكن عندما ترفض المدرسة إلتحاق الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فإن هذا سوف يؤدي الى عواقب وخيمة تتمثل في الاتجاهات السلبية نحو المجتمع كما ينعكس على سلوكياتهم اما بالعدوانية او بالانطواء وضعف الثقة بالنفس وغيرها من الاثار السلبية سواء على هؤلاء الطلاب او على اسرهم او حتي على المجتمع ككل؛ لذا من الضروري ان يحصل الطلاب جميعهم على فرص متكافئة ليصبحوا جزء من النظام الاجتماعي والتربوي.

المراجع :

بطرس، حافظ بطرس.(2009).تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان : دار المسيرة.

الجبار ، عبد العزيز (1998) . الدمج العام . ورقة عمل مقدمة الى ندوة تجارب دمج الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي – جامعة الخليج العرب – البحرين.

الخزامي،أسماء محمد صالح إبراهيم . التربية الخاصة في تعليم البنات في المملكة العربية السعودية (الطبعة الأولى) . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، 2009.

الخشرمي،سحر أحمد . المدرسة للجميع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (الطبعة الأولى) .الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، 2000 .

خضر،عادل (1995).دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. مجلة علم النفس :القاهرة، العدد34.

الخطيب،جمال ،منى الحديدي . المدخل إلى التربية الخاصة (الطبعة الأولى) . الأردن : مكتبة الفلاح ،1997.

الخطيب،جمال ،منى الحديدي . مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة (الطبعة الثانية) .الأردن : مكتبة الفلاح ، 2003.

الروسان ، فاروق .قضايا ومشكلات في التربية الخاصة (الطبعة الأولى). عمان :دار الفكر ،1998.

السرطاوي، زيدان. العبد الجبار، عبد العزيز. الشخص، عبد العزيز. (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. مفهومه وخلفيته النظرية. مكتبة دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

سيسالم، كمال سالم .(2012). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله .العين: دار الكتاب الجامعي

شاش، سهير محمد .(2009). استراتيجيات التدخل المبكر والدمج .القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

الشخص، عبدالعزيز ، السرطاوي ، زيدان أحمد. (2006) .الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة . العين: دار الكتاب الجامعي.

القريوتي، إبراهيم، الغزو،عماد والحميدي، مؤيد(2004). فعالية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية: جامعة قطر

ماجدة السيد عبيد (2001). مناهج وأساليب تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد،عبدالله علي،شريف،نادية محمد(2012).طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – المفهوم– الفئات– الاستراتيجيات– القضايا والتطبيقات.الرياض: مكتبة الشقري.

منتدى أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة :

http://www.gulfkids.com/vb/ الموسى ، ناصر بن علي .مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج (الطبعة الأولى). دبي : دار القلم ، 2008 .

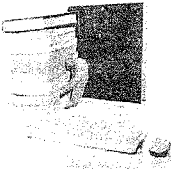
الوزنة، طلعت حمزة. (1423) . ديموغرافية الاعاقة في المملكة العربية السعودية دراسة احصائية عن حالة ذوي الحاجات الخاصة المسجلين في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الطب، جامعة الملك سعود ،الرياض .

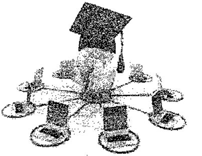
القضية الثانية
تطبيقات تقنيات التعليم
لذوي صعوبات التعلم

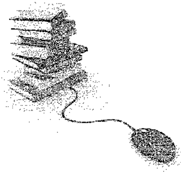
- مقدمة.
- مشكلات تسهم تقنيات التعليم في معالجتها.
- أهمية الوسائل والتقنيات في التعليم.
- التعليم الالكتروني.
- التعليم الالكتروني المباشر.
- الواقعية في التعليم.
- التعليم الالكتروني المعتمد على الحاسب.
- فوائد التعليم الالكتروني.
- معوقات التعليم الالكتروني.
- فوائد استخدام الحاسوب في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

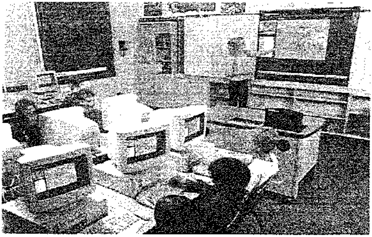
المجتمع الافتراضي.

- شروط التعلم في المجتمع الافتراضي.
- الخطوات الأساسية للتعلم الافتراضي.
- التفاعل في عملية التعليم الافتراضي
- فاعلية استخدام المجتمع الافتراضي.
- الانترنت في التعليم.
- مزايا التعليم عبر الانترنت.
- برنامج Blackboard
- إمكانية استخدام Blackboard مع طلاب ذوي صعوبات التعلم.
- الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم.









مقدمة:

لا شك أنها ثورة فوق كل الثورات وواقع فوق كل ما تخيلناه ..نقرات مزدوجة كانت أو فردية ونجوب العالم شرقا وغربا وشمالا وجنوبا .. صباح مساء... بلا حدود ... بلا جوازات سفر و تأشيرات .. بلا طائرات ... بل بلا حركة ونحن جلوس في دفء شتاء نتناول مشروبا ساخنا بين الأهل والأحباب. واقع فرض نفسه وحقيقة لا مراء فيها... شبكة الشبكات ....العالم بين أطراف أصابعك ... لها تأثير مذهل في حياتنا الحالية ومن خلالها تغيرت الكثير من المفاهيم والنظريات ولهذا كان لنا وقفة معها من جانب استغلالها كوسيلة للتعليم والاستفادة منها.

ويتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات ، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلاب ونقص المعلمين وبعد المسافات .

وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم ،خاصة في مجال التعليم الفردي أو الذاتي – الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة – وذلك كحلول في مواجهة هذه التغيرات ، فظهر مفهوم التعليم المبرمج ، ومفهوم التعليم بالحاسب الآلي ، ومفهوم التعليم من بعد والذي يتعلم فيه الطالب في أي مكان دون الحاجة لوجود المعلم بصفة دائمة .

ومع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات ، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين ، وحاجة الطالب لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي ، فظهر مفهوم التعلم والتعليم الإلكتروني ، والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم ، يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطهما المتعددة مثل الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية ، والبريد الإلكتروني، وساحات الحوار والنقاش والفصول الافتراضية .

المقصود بتقنيات التعليم

معنى كلمة تقنيات :

لو تتبعنا أصل كلمة تقنيات (Techno logia) لوجدناه إغريقيا قديماً، وهي مشتقة من كلمتين (Techne) وتعني المهارة الفنية و(Logos) وتعني دراسة. أي أن كلمة تقنيات تعني تنظيم المهارة الفنية .

ويعرف جلبرت التقنيات : " التطبيق المنظم للمعرفة العلمية وتكمن فحواها في تنظيم المعرفة من أجل تطبيقها في مجالات خاصة كالزراعة والصناعة والتربية ".

وتعرف جمعية الاتصالات التربوية في الولايات المتحدة "A. E. C T." تقنيات التعليم بأنها عملية مركبة متكاملة يشترك فيها الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات بغرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعليم الإنساني وإيجاد الحلول المناسبة لها ثم تنفيذها وتقويمها وإدارة جميع هذه العمليات.

وعرفها عمر الشيخ : " علم صناعة الإنسان يعنى بتصميم البيئات أو الظروف وفق المعرفة العلمية عن السلوك الإنساني بغية بناء شخصيته أو تكوينها النفسي والاجتماعي المرغوب .

وعرفها جابر عبد الحميد بـــ " إعداد المواد التعليمية والبرامج وتطبيق مبادئ التعلم وفيه يتم تشكيل السلوك على نحو مباشر وقصدي".

وعرفها المنشئ بأسلوب يقوم على أساس من العلاقات المتبادلة والتفاعل بين أجزاء النظام ومكوناته من جهة ، وبينها وبين النظام الكامل وما يحيط به من أجزاء من جهة أخرى .

وبناءً على ما سبق يمكن التوصل إلى تعريف التالي:

تقنيات التعليم هي :

تلك العملية التي توظف أسلوب النظم في المواقف التعليمية سعياً لتخطيطها وتنفيذها وتقويمها، مستعينة بالمصادر البشرية وغير البشرية ومستندة إلى نتائج الأبحاث في مجال التعليم والتعلم من اجل تحقيق الأهداف التعليمية.

وجدير بالذكر أن تقنيات التعليم تعنى بتوظيف أسلوب النظم في التعليم لكي تتحول العملية التعليمية من المستوى العشوائي إلى المستوى المنظم، ومن تلك اللحظة بدأت الاتجاهات التربوية تنادي بتخطيط وإعداد الدروس .

وجاءت تقنيات التعليم لتخرج الموقف التعليمي المعاصر من النمطية والتقليدية التي كرست دور المعلم إلى الحداثة والعاصرة بتفعيل دور المتعلم وتنظيم دور المعلم ، فأصبح المعلم ذا مهام راقية ، والمتعلم يمتلك حرية التعبير والحركة الموجهة والمبادرة .

وجاءت تقنيات التعليم لتحرر الموقف التعليمي المعاصر من مزاجية وذاتية النظرة، إلى الموضوعية والعلمية حسب نتائج الأبحاث ، التي تقرر ما يحتاجه الموقف وما لا يحتاجه،إضافة إلى توظيف الآلة إلى جنب الإنسان في الموقف التعليمي في علاقة شاملة ومتوازنة مع كافة عناصر الموقف وقد أنقذت تقنيات التعليم الموقف التعليمي من إهدار الوقت والجهد والمال ، ليصبح في ظلها موقفاً منتجاً حتى أن إنتاجية الموقف أصبحت مؤشراً للحكم عليه بالنجاح أو الفشل .

عربت كلمة تقنيات بـــ (تقنيات) من الكلمة اليونانية Techne وتعني فنًا أو مهارة، والكلمة اللاتينية Texere وتعني تركيبًا أو نسجًا والكلمة Loges وتعني علمًا أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة (الحيلة،2010 :21)

تعريف دونالد بيل (Donald Bell ، 1973)

التقنيات هي التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي.

تعريف جلبرت (Galbraith،1976) :

التقنيات هى التطبيق النظامي للمعرفة العملية، أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية (بيتس ، 2007: 14).

تعريف لجنة تقنيات التعليم الأمريكية:

تتعدى تقنيات التعليم نطاق أية وسيلة أو أداة. ومن هنا يمكن تعريف تقنيات التعليم بأنها: "منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعًا لأهداف محددة نابعة من نتاج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم أفضل، وأكثر فعالية)" (سالم،2010 :289)

مشكلات تسهم الوسائل والتقنيات في التعليم في معالجتها:

أولاً : ازدحام الفصول بالمتعلمين .

• إن الزيادة المستمرة في عدد السكان تنعكس مباشرة على معدل زيادة المقبلين على التعليم، في ظل انتشار الوعي وإلزامية التعليم، فيؤدي إلى اكتظاظ الفصول بالمتعلمين وتظهر جوانب المشكلة كما يلي:

• إن تزايد عدد المتعلمين في الفصل ينعكس سلباً على واقع العملية التعليمية بكافة عناصرها من متعلم ومعلم وإمكانيات.

• الزيادة في عدد التلاميذ تجعل مهمة المعلم أكثر صعوبة في السيطرة على الموقف التعليمي .

• كلما زاد عدد المتعلمين تعمقت مشكلة الفروق الفردية بينهم .

• يقل نصيب المتعلم الواحد في المشاركة كلما زاد عدد المتعلمين .

• **دور الوسائل في المعالجة :**

في حالة زيادة عدد المتعلمين يحتاج المعلم إلى مجهود كبير لأداء دوره، مثل رفع صوته وتكثيف المتابعة من اجل السيطرة، أو الحاجة إلى المزيد من التوضيح والشرح والتكرار ، حتى يتحقق مستوى من الفهم ، وللوسيلة هنا دور مساعد إلى حد كبير مثل استخدام مكبرات الصوت والحاجة إلى مثيرات فنية بهدف مركزة الانتباه ، والمحافظة على الهدوء ، واستخدام الفيديو وأجهزة الإسقاط واللوحات من أجل الشرح والتوضيح ، ومن هنا فإن ما لا يستطيع المعلم تغطيته في ظل الأعداد الكبيرة للمتعلمين تأتي الوسيلة التعليمية لتؤدي دورها في هذا الصدد .

ثانياً : معدل الزيادة في حجم المعرفة:

إن الحركة المستمرة في البحث والاكتشاف وزيادة وتعمق التخصصات في مجالات العلوم المختلفة أدى إلى مضاعفة المعرفة وتطورها بمعدل سريع ترتب عليه ما يلي:

• أصبح العقل البشري غير قادر على استيعاب المعرفة والاحتفاظ بها .

• التنقل بحجم المعارف من مكان إلى آخر أصبح أكثر صعوبة أصبحت عملية تخزين المعرفة تشكل عبئاً على القائمين عليها

• **دور الوسائل في معالجة المشكلة :**

إن ما يحتويه الإنترنت من معلومات هائلة اليوم ساهم في معالجة مزدوجة لهذه المشكلة ، فهو يحتفظ بالمعلومات وييسر نقلها إلى أي مكان في العالم في نفس الوقت . وللفيديو دور هام في نقل المعرفة بالاتصال المباشر (صوت + صورة) وفي الاتجاهين . كما أن استخدام الوسائل يؤثر إيجاباً في استيعاب هذه المعلومات والاحتفاظ بها لمدة زمنية طويلة .

ثالثاً : الفروق الفردية:

لازالت مشكلة الفروق بين المتعلمين من كبرى التحديات التي تواجه التعليم، لما لها من تأثير واضح في نتاجات التعلم ، وهي مشكلة ثلاثية الأبعاد ، فهناك فروق جسمية ، وأخرى نفسية وثالثة معرفية ، فقد نجد تفاوت بين المتعلمين في قوة حاسة السمع أو البصر (فروق جسمية) . وتوجد فروق في اهتماماتهم ومشكلاتهم النفسية (فروق نفسية) . كما يوجد تفاوت بينهم في الذكاء والاستيعاب (فروق معرفية) .

دور الوسائل التقنية في معالجة المشكلة:

■ **الفروق الجسمية :**

في حالة وجود فروق جسمية بين اثنين من المتعلمين أحدهما مبصر والأخر كفيف، تتدخل الإمكانيات في النشاط التعليمي لتقليص تأثير هذا الفرق على التعلم بواسطة الوسيلة التعليمية ، بهدف توصيل المعرفة إلى الاثنين ، فنلجأ إلى استخدام وسيلة مناسبة لتعليم المبصر ونستخدم وسائل سمعية أو باللمس لتعليم الكفيف .

نلاحظ بعد التقويم أن الأول حصل على المعلومة والثاني حصل عليها أيضاً ، وعندها نكون قد أوقفنا التأثير السلبي للفروق الجسمية بين المتعلمين

■ **الفروق النفسية :**

تأتي مجموعة من التلاميذ إلى الفصل وكل واحد منهم لديه الاهتمامات التي يتفق أو يختلف فيها عن الآخرين ، وكل لديه ما يشغله ، لهذا يمكن أن نلاحظ في بداية أية حصة أن اهتمامات التلاميذ مشتتة ، ولكن بمجرد عرض وسيلة تعليمية تتحقق الإثارة التي يترتب عليها مركزة الانتباه ، وكأن الفروق النفسية هنا لم يعد لها التأثير المخل .

■ **الفروق المعرفية :**

إن دور الوسيلة في تقليص الفروق العقلية يظهر عند زيادة عدد التلاميذ الذين يستوعبون المعلومة في حالة استخدامها ، فإذا عرضت المعلومات نظرياً نلاحظ فروقاً كبيرة في درجة الاستيعاب ، وإذا عرضت بواسطة وسيلة تعليمية نجد أنه كلما كانت الوسيلة أقرب إلى الواقع ، فإنها تسهم بدرجة أفضل في تقليص تأثير الفروق المعرفية بين المتعلمين ، وجدير بالذكر أن الوسيلة لا تزيل تأثير هذه المشكلة بالكامل بل تحد منها .

رابعاً : انخفاض مستوى الكفاءة في العملية التعليمية:

• يعني الجانب الكمي للكفاءة مقارنة المدخلات بالمخرجات ، فكلما تقلصت الفروق بينهما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الكفاءة . لو كان – على سبيل المثال – لدينا ستة آلاف خريج من المرحلة الثانوية في منطقة ما ، وكانوا هم كلهم المسجلين في بداية هذه المرحلة ، فهذا يعني أن مستوى الكفاءة في التعليم الثانوي مرتفع إلى المستوى المثالي ، لأن كل المسجلين قد تخرجوا في الوقت المحدد ، ولو افترضنا أن الذين تخرجوا فقط خمسة آلاف فهذا يعبر عن مستوى أقل من الكفاءة . وإذا سألنا أنفسنا : أين الذين لم يتخرجوا ، نجد جزءاً قد رسب والآخر قد تسرب

- وهذان العنصران هما مؤشر للحكم على الكفاءة :
- انخفاض نسبة الرسوب مؤشرا لارتفاع مستوى الكفاءة (تناسب عكسي) .
- انخفاض نسبة التسرب مؤشرا لارتفاع مستوى الكفاءة (تناسب عكسي).
- **دور الوسائل في معالجة المشكلة :**

عادة ما يكون الرسوب نتيجة لعجز معرفي يؤدي إلى عدم قدرة المتعلم على تحقيق الحد الأدنى من التحصيل المطلوب للنجاح ، وإذا كان المتخصصون غير مختلفين على دور الوسيلة في تجسيد المعلومات وتوضيحها وتقديم تعلم محسوس يساهم في فهم المتعلم وإدراكه لها ، فإن من تعلم بدون استخدام الوسيلة ورسب ، يتوقع لو تعلم باستخدامها أن يحظى بفرصة أكبر للنجاح ، أي إن نسبة الرسوب تتقلص باستخدام فاعل للوسائل التعليمية ، وهذا يعني ارتفاع مستوى الكفاءة . وكذلك التسرب عادة ما يكون مرتبطاً بأسباب نفسية أو نتيجة لتكرار مرات الرسوب يترتب عليه عزوف المتعلم عن التعلم ، إلا أن توظيف الوسائل قد يؤدي إلى العكس ، بأن تتنامى دافعية نحو التعلم ، لما لها من

دور في زيادة الرغبة في التعلم ، فتنخفض نسبة التسرب فيكون مؤشراً لرفع مستوى الكفاءة .

خامساً : انخفاض مستوى كفاءة المعلم:

قد يوجد معلماً غير قادر على صياغة الأهداف السلوكية مثلاً ، أو ليس لديه مستوى من المهارة في استخدام بعض الوسائل التعليمية . وعندها يجد نفسه ملزماً باستخدام الوسائل لاعتبارات موضوعية ، ومن متطلبات ذلك ربط الوسيلة بالأهداف السلوكية ، الأمر الذي سيدفع المعلم إلى تطوير أدائه في صياغة الأهداف السلوكية ، لأن الصياغة الخطأ للهدف سيترتب عليها اختيار وسيلة غير مناسبة ، وبنفس الطريقة إذا وجد أن متطلبات العملية التعليمية تقتضي استخدام الوسائل فإن المعلم سيحرص على تطوير مهارته في هذا المجال .

سادساً : ندرة الوسائل التعليمية في البلدان الفقيرة:

ربما نجد المدارس في إحدى الدول الفقيرة طموحة في مجال استخدام الوسائل، إلا أن هذا الطموح يصطدم بقلة الإمكانات التي لها دور أساسي في توفيرها، والمفارقة هنا أن استخدام بعض الوسائل يعالج نسبياً عدم توفر بعضها الآخر. لو كانت دولة ما لا تملك إمكانيات توفير الأدوات والمواد لإجراء بعض التجارب العملية على سبيل المثال، فإن عرض فيديو لإجراءات هذه التجربة يعالج المشكلة ولو بالحد الأدنى.

سابعاً : البعد الزماني والمكاني للمعلومة:

إذا أراد المعلم تقديم معلومات تاريخية حول الحرب العالمية الثانية مثلاً، فإن عرض فيلم حول أحداث الحرب يقضي على الفارق الزمني بين الحاضر والماضي، ويشعر المتعلم وكأنه يعيش الأحداث حقيقة . وإن عرض شريط فيديو لإحدى مباريات كرة القدم التي تجري في إحدى دول العالم يشعر المشاهد وكأنه يجلس في الملعب رغم المسافة الطويلة .

أهمية تقنيات التعليم :

قد يظن البعض خطأ أن أهمية تقنيات التعليم هي أهمية الوسائل التعليمية ، ولكن هناك فرق بينهما ، حيث إن الوسائل التعليمية هي جزء من تقنيات التعليم ، وبالتالي فإن أهمية تقنيات التعليم أعم وأشمل من أهمية الوسائل التعليمية .

وتشير العديد من الدراسات التي بحثت في ميدان تأثير الوسيلة التعليمية التقنية ودورها في المواقف التعليمية ، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولاً: الدور النفسي : تكمن أهميته في أنه:

- ❖ يسهم في تنمية دافعية المتعلم نحو التعلم وتزيد من رغبته في ذلك .
- ❖ يسهم في شد انتباه المتعلم ، بما تشمل من عناصر إثارة .
- ❖ لها دوره المباشر في تعزيز التعلم .
- ❖ يؤثر في الميول والاتجاهات ، بتعديلها وتنميتها وبناء ميول جديدة .
- ❖ يشعر المتعلم بشيء من المتعة خلال الموقف التعليمي .
- ❖ يعزز عنصر الثقة .
- ❖ يخفف من التأثير السلبي للفروق الفردية

ثانياً: الدور التعليمي: تكمن أهميته في انه:

- ❖ يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية .
- ❖ ييسر إدراك المعلومات بتحويلها من المستوى المجرد إلى المحسوس .
- ❖ يحافظ على بقاء أثر التعلم .
- ❖ يرفع من مستوى كفاءة المعلم .
- ❖ يسهم في رفع مستوى الكفاءة في العملية التعليمية .

ثالثاً : الدور التربوي: تكمن أهميته في انه:

- ❖ يربط الحياة في المدرسة بالحياة خارجها .
- ❖ يساعد المتعلم في الاسهام مساهمة فعالة في الموقف التعليمي ، ويقوم باستجابات ناشطة ، أما بالقيام بتجربة عملية أو أداء حركة ما أو تحديد موقع على خارطة وغيرها.
- ❖ يجعل المعلم في الموقف الذي تستخدم فيه الوسائل أكثر حيوية وتفاعلاً .
- ❖ يسهم في تعديل سلوك الأفراد .
- ❖ يسهم في تعزيز بعض القيم مثل الاحترام والتعاون وتحمل المسئولية .

أهمية تقنيات التعليم في العملية التعليمية : تتمثل أهميتها في:

- **الإدراك الحسي** : حيث تقوم الرسوم التوضيحية والأشكال بدور مهم في توضيح اللغة المكتوبة للتلميذ .

- الفهم : حيث تساعد وسائل تقنيات التعليم التلميذ على تمييز الأشياء.

- المهارات : لوسائل تقنيات التعليم أهمية في تعليم التلاميذ مهارات معينة كالنطق الصحيح .

- التفكير : تقوم وسائل تقنيات التعليم بدورٍ كبيرٍ في تدريب التلميذ على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهها .

بالإضافة إلى : تنويع الخبرات ، نمو الثروة اللغوية ، بناء المفاهيم السليمة، تنمية القدرة على التذوق ، وتنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ، و تعاون على بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ لفترات طويلة ، تنمية ميول التلاميذ للتعلم وتقوية اتجاهاتهم الإيجابية نحوه .

دور تقنيات التعليم في مواجهة المشكلات التربوية المعاصرة :

يمكن من خلال تقنيات التعليم مواجهة المشكلات المعاصرة ، مثل:

- الانفجار المعرفي والنمو المتضاعف للمعلومات يمكن مواجهته عن طريق :

- استحداث تعريفات وتصنيفات جديدة للمعرفة- الاستعانة بالتليفزيون و الفيديو والدوائر التليفزيونية .

- البحث العلمي و الانفجار السكاني وما ترتب عليه زيادة أعداد التلاميذ يمكن مواجهته عن طريق : - الاستعانة بالوسائل الحديثة كالدوائر التلفزيونية المغلقة .

- تغيير دور المعلم في التعليم و تحقيق التفاعل داخل المواقف التعليمية من خلال أجهزة تقنيات التعليم .

- الارتفاع بنوعية المعلم : ينبغي النظر إلى المعلم في العملية التعليمية ككونه مرشد وموجه للتلاميذ وليس مجرد ملقن للمعرفة ، وهو المصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي .

دور تقنيات التعليم في معالجة مشكلات التعليم :

من تلك المشكلات :

- انخفاض الكفاءة في العملية التربوية نتيجة لازدحام الفصول بالتلاميذ والأخذ بنظام الفترات الدراسية ويمكن معالجة ذلك من خلال: استخدام الوسائل المبرمجة لإثارة دوافع وميول التلاميذ .

- مشكلة الأمية : ولحل هذه المشكلة إنشاء الفصول المسائية وتزويدها بوسائل تقنيات التعليم على أوسع نطاق كالاستعانة بالأقمار الصناعية .

- نقص أعضاء هيئة التدريس :ويتم علاج هذه المشكلة عن طريق التليفزيون التعليمي أو استخدام الدوائر التليفزيونية والأقمار الصناعية (الحيلة،2010 :30)

التعلم والتعليم الإلكتروني (e–Learning) :

كان لظهور التقنيات الحديثة أثر كبير في تطوير أساليب وطرق جديدة للتعليم ساهمت في حل المشكلات العديدة التي تواجهها النظم التربوية، كما كان لها أثر لدعوات عديدة في ضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته .

لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة والحقائق فقط ، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات والاعتماد على الذات، ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر ، وقادراً على صناعة حياة جديدة قائمة على السيادة لا التبعية وفق تعاليم دينه ومجتمعه.

وفي هذا الاطار فقد حرصت كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية على الأخذ بزمام المبادرة وتوظيف هذه التقنيات بما يحقق أهدافها ، فظهرت كثير من الأساليب والطرق والوسائل الجديدة في التعليم ، ومن ذلك ظهور التعليم الإلكتروني.

عرف العويد والحامد (1424هـ) التعليم الإلكتروني بأنه التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي الشبكة العالمية للمعلومات ، وتُمكّن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان .

وعرفه الموسى (1423هـ) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الشبكة العالمية للمعلومات سواءً كان من بعد أو في الفصل الدراسي ؛ فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة .

وعرفه العريفي (1424هـ) بأنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو من بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر الشبكة العالمية للمعلومات .

وعرفه الراشد (1424هـ) بأنه توسيع مفهوم عملية التعليم والتعلم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر، يكون لتقنيات التعليم التفاعلي من بعد دوراً أساسياً فيها بحيث تعاد صياغة دور كل من المعلم والمتعلم .

وعرفه غلوم (1424هـ) بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسب الآلي في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها : أجهزة الحاسب الآلي ، الشبكة العالمية للمعلومات والبرامج الإلكترونية المعدة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات .

وعرفه الغراب (2003) بأنه التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة أو الشبكة العالمية للمعلومات.

وعرفه المبارك (1424 هـ) بأنه أسلوب من أساليب التعلم في إيصال المعلومة للمتعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطهما المتعددة ، مثل : الأقراص المدمجة ، والبرمجيات التعليمية ، والبريد الالكتروني وساحات الحوار والنقاش .

التعليم الإلكتروني:

هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونيـــة، وكـــذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هـــو اســـتخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية وفي كلتا الحالتين فإن المتعلم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)

وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية، فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعليم الفوري المتزامن (online learning) ، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن. **فالتعليم الافتراضي** : هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات.

وعند شرح معني (التعلم الالكتروني) يجب التطرق لأنواع التعليم التي توظف الوسائط الالكترونية ومن أهم هذه الانواع:

1- التعليم المعتمد على الحاسوب: وهو التعلم بواسطة الحاسوب وبرمجياته ويتيح امكانية التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي دون التفاعل مع المعلم او الاقران

2- التعليم المعتمد على الشبكات : وهو التعليم الذي توظف فيه الشبكات لتقديم المحتوى للمتعلم ويتيح له اعادة فرصة التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم والاقران بصورة تزامنية او لا تزامنية ويقع تحت هذا النوع عدة انواع من اهمها:

أ. التعليم المعتمد على الشبكة المحلية : والتي توظف فيها شبكة محليةLANفي تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم وتتيح له فرصة التفاعل تزامنياً ولا تزامنيا مع المعلم وأقرانه.

ب. التعليم المعتمد على الشبكة النسيجية او العنكبوتية(الويب) : وهو التعليم الذي توظف فيه هذه الشبكة في تقديم المحتوى للمتعلم وتتيح له التفاعل تزامنياً ولا تزامنيا مع المعلم وأقرانه.

ج. التعليم المعتمد على الانترنت : وهو التعليم الذي توظف فيه شبكة الانترنت وأدواتها وتطبيقاتها كالبريد الالكتروني وغرف الحوار ومجموعة الاخبار وغيرها لتقديم المحتوى التعليمي وتتيح له فرصة التفاعل تزامنياً ولا تزامنيا مع المعلم وأقرانه.

3- التعليم الرقمي : وهو التعلم الذي يتم من خلال وسائط تقنيات المعلومات والاتصالات الرقمية (الحاسوب وشبكاته، شبكة كابلات التلفزيونية، أقمار البث الفضائي،....الخ)

4- التعليم عن بعد : وهو التعلم الذي يتم من خلال كافة وسائط التعلم سواء التقليدية(المواد المطبوعة ، اشرطة التسجيل، الراديو، التلفزيون...الخ) او الحديثة (الحاسوب وبرمجياته وشبكاته، القنوات الفضائية والهاتف النقال...الخ) ويكون الطالب بعيدا مكانيا أو زمانيا أو الاثنين معاً عن المعلم. (زيتون،2005 : 34-35)

مراحل التطور التاريخي للتعليم الالكتروني:

المرحلة الأولى (قبل عام 1983):

عصر المعلم التقليدي حيث كان التعليم تقليديًا قبل انتشار أجهزة الحاسبات بالرغم من وجودها لدى البعض وكان الاتصال بين المعلم والطالب في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد. (المبارك، الموسى،2005 : 27)

ومن المعروف أن التعليم التقليدي ومنذ نشأته الأولى والتي بدأت بتوارث الابن مهنة الوالد، والبنت أمها في أعمال المنزل، والى أن ظهرت المدرسة ذات الأسوار والأنظمة والتقاليد ودورها في نقل التراث الثقافي والحضاري والمحافظة عليه من جيل إلى آخر ينهض على ثلاثة ركائز أساسية هي المعلم والمتعلم والمعلومة. ولا تعتقد انه مهما تقدم العلم والعلوم وتقنياتها يمكن الاستغناء عنه كلياً لما له من ايجابيات لا يمكن أن يوفرها أي بديل تعليمي آخر، حيث يبرز من أهم إيجابيات التقاء المعلم والمتعلم وجهاً لوجه. وكما هو معلوم في وسائل الاتصال أن هذا الالتقاء يمثل أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة بين شخص احدهما يحمل المعلومة والآخر يحتاج إلى تعلمها، ففيها تجمع الصورة والصوت والأحاسيس والمشاعر، وحيث تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي كاملاً وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة، ومن ثم يتم تعديل السلوك نحو المرغوب منه وبالتالي يحدث النمو، وتحدث عملية التعلم. فنلاحظ أن التعليم التقليدي يعتمد على " الثقافة التقليدية" والتي تركز على إنتاج المعرفة، فيكون المعلم هو أساس عملية التعلم، فنرى الطالب سلبياً يعتمد على تلقي المعلومات من المعلم دون أي جهد في الاستقصاء أو البحث لأنه يتعلم بأسلوب المحاضرة والإلقاء، وهو ما يعرف بـ" التعليم بالتلقين" (المطيري،2000)

المرحلة الثانية (من عام 1984-1993م):

عصر الوسائط المتعددة وقد تميزت باستخدام أنظمة تشغيل ذو واجهة رسومية ، مثل : (النوافذ 3.1) و (الماكنتوش) والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسة لتطوير التعليم.

المرحلة الثالثة (من عام 1993-2000م):

ظهور الانترنت ثم ظهور البريد الالكتروني وبرامج الكترونية لعرض أفلام الفيديو مما أضفى تطوراً هائلاً وواعداً لبيئة الوسائط المتعددة.

المرحلة الرابعة (الفترة 2001م وما بعدها):

الجيل الثاني للانترنت :أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدماً وذو خصائص أقوى من ناحية السرعة وكثافة المحتوى. (المبارك، الموسى،2005 : 28)

مبادئ التعليم الإلكتروني :هناك العديد من المبادئ منها(عبد العزيز،2013:31-34):

1- التفاعل : يقوم التعليم الالكتروني على مبدأ هام وهو مبدأ التفاعل وأول انـــواع هـــذا التفاعل هو تفاعل المتعلم النشط مع المحتوى ، حيث يقوم المتعلم بممارسة عدد من أنشطة التعلم (حل التمارين، الانشطة، القيام بالمشروعات) وفي أثناء تفاعله مع المحتوى منتظرا التغذية الراجعة المرتدة من المعلم او البرامج الالكترونية المخصصة لذلك ،والنوع الثاني من التفاعل هو التفاعل الشخصي الاجتماعي مع المعلم والاقران من خـــلال المناقـــشات والمناظرات بينهم ،وقد يكون التفاعل متزامن أو غير متزامن.

2- التمركز حول المتعلم : قد ساهمت ادوات التعليم الالكتروني في التعمق في دراسة احتياجات المتعلمين وانماط تعلمهم وبالتالي تنوعت ادوات التقويم لتناسب انماط استقبال المعرفة وتطبيق المهارات لدى المتعلمين

3- دعم وتعزيز دوافع التعلم المستمر: التعليم الالكتروني يعمل على تنمية قدرات المتعلم ودافعيته للمبادرة والاعتماد على النفس في التعليم المستمر ،وان المبادرة للحصول على تعلم ذاتي والبحث عن وسائل لتنمية هذه المبادرة تعد من أهم مهارات وسمات عصر تكنلوجيا المعلومات الرقمية ، فالمتعلم يمكنه الرجوع إلى العديد من المجالات في أي وقت إلى أن يكتسب المهارات والمعارف التي يحتاج إليها من خلال استخدام البرامج التعليمية الرقمية ،وبالتالي نضمن وصول التعليم لكل متعلم حسب سرعته وقدراته في التعلم.

4- المرونة والمساواة : التعليم الالكتروني تعليم مرن فهو يتيح للمتعلم ان يتعلم في الوقت المناسب له وفي المكان الذي يفضله وحسب خطوه الذاتي وسرعته في التعلم.

5- الموثوقية: تعطي شبكة الانترنت الفرصة للمتعلم في التخاطب أو التفاعل والاستعانة بالخبراء والمتخصصين ،كما تتيح الوصول لقواعد بيانات حقيقية مما يجعل عملية التعليم الالكتروني أكثر مصداقية وموثوقية للمتعلم.

6- الحداثة والاجرائية : ان هذا المبدأ من اهم مبادئ التعليم الالكتروني فالمتعلم يستطيع الحصول على احدث المعلومات وأكثرها ارتباطا بالموضوع الذي يتعلمه .

التعليم الإلكتروني المباشر:

يعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس

المادة . مثل المحادثة الفورية (Real-time chat) أو تلقي الدروس من خلال ما يسمى بالفصول الافتراضية (الموسى ،المبارك ،2005: 114).

وهو أحد اساليب التعليم عبر الشبكة التي تستدعي وجود اطراف عملية التعلم في نفس الوقت ،وهذا النمط من التفاعل يساعد المتعلمين على حل المشكلات المعقدة التي تتطلب الاستماع ومشاهدة الطرف الاخر وأخذه كنموذج معياري (عبد العزيز،2013: 76).

ويتم تحقيق التدريب والتعليم بشكل الكتروني باعتماد تقنيات الويب والإنترنت من خلال توفير التدريب والتعليم في توقيت مناسب لجميع الطلبة على الرغم من البعد الجغرافي الكبير الذي قد يفصلهم في وجود محاضر يقوم بالتفاعل مع طلبته عبر تقديم محاضرات ودروس الكترونية باستخدام أسلوب الوسائط المتعدد،حيث إن من إيجابيات هذا النوع أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته .

و التعليم الإلكتروني التزامني قد يحدث أيضاً داخل غرفة الصف وباستخدام وسائط التقنية من حاسب وانترنت وتحت إشراف وتوجيه المعلم . (الموسى ، 1423).

وتعني عبارة التعليم الإلكتروني المباشرايضا، أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمدرس، والتعليم الإلكتروني مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات والأساليب، فقد شهد عقد الثمانينيات اعتماد الأقراص المدمجة CD للتعليم لكن عيبها كان واضحاً وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم أو المتلقي، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعليم الإلكتروني المباشر على الإنترنت، وذلك لمحاكاة فعالية أساليب التعليم الواقعية، وتأتي اللمسات والنواحي الإنسانية عبر التفاعل المباشر بين أطراف العملية التربوية والتعليمية ويجب أن نفرق تماماً بين تقنيات التعليم ومجرد الاتصال بالبريد الإلكتروني مثلا .

الواقعية في التعليم:

يعد الافتقار للنواحي الواقعية في عملية التعليم الإلكتروني المباشر أهم عيوب هذا الأسلوب في التعليم الذي يحتاج في بعض الحالات للمسات إنسانية بين المتعلم والمدرس، ونخص هنا بالحديث الفئات التي يجدي فيها التعليم الإلكتروني المباشر وحاليا نجد انه يستهدف طلاب المرحلة الثانوية بشكل رئيسي ثم طلبة الجامعات والمهن الأخرى مثل

الأطباء والمهندسين أي بشكل أو بآخر التدريب المؤسسي الذي يتلقاه العاملون والفنيون في المؤسسات والشركات الكبيرة على اختلاف مجالاتها.

وهناك مواد تعليمية تصلح للتعليم الإلكتروني المباشر وتحقق فعالية كبيرة، فمثلا يمكنني أن أشرح لك مطولاً عن ظاهرة علمية طبيعية ولكن لرحلة مدرسية أو الذهاب إلى المختبر ومشاهدة هذه الظاهرة بصورة مباشرة أن يغني عن كل الجهد الذي يمكن أن نبذله في نظام التعليم الإلكتروني المباشر لشرح تلك الظاهرة، أي أن مادة التعليم الإلكتروني المباشر يجب أن تكون مناسبة له وملائمة لأسلوبه، ولذلك يمكننا القول وبكل ثقة أنه يمكن اعتماد التدريب الإلكتروني المباشر بصورة ناجحة كمتمم لأساليب التعليم التربوية الأساسية وذلك لتطوير الموارد المتاحة

للطلاب لتدريبهم على استخدام التقنية لتحسين التعلم وإيجاد مدارس أكثر مرونة وزيادة تفاعل أولياء الطلبة في العملية التعليمية إضافة لزيادة وصول الطلاب وإتاحة التقنية لهم وتوسيع فرص التطوير المهني للمعلمين،ويمكن للتقنية أن تعزز قدرات الطلاب والمدرسين والتربويين. ويرى بعض التربويين والخبراء أن التعليم الإلكتروني المباشر أو التعليم بالاعتماد على الحاسوب سيلقى مقاومة تعيق نجاحه إذا كان يخل بسير العملية التعليمية الحالية، أو يهدد أطرافها الحاليين لكونه أحيانا يعتمد على حلول جذرية في تنفيذه.

التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسب:

لا زال التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسوب CBT Computer–Based Trainingأسلوباً مرادفا للتعليم الأساسي التقليدي ويمكن اعتماده بصورة مكملة لأساليب التعليم المعهودة وبصورة عامة يمكننا تبني تقنيات وأساليب عديدة ضمن خطة تعليم وتدريب شاملة تعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات، فمثلاً إذا كان من الصعب بث الفيديو التعليمي عبر الإنترنت فلا مانع من تقديمه على أقراص مدمجة أو أشرطة فيديو VHSطالما أن ذلك يساهم في رفع جودة ومستوى التدريب والتعليم ويمنع اختناقات سعة الموجة على الشبكة ويتطلب التعليم الإلكتروني ناحية أساسية تبرر اعتماده والاستثمار فيه وهي الرؤية النافذة للالتزام به على المدى البعيد وذلك لتجنب عقبات ومصاعب في تقنية المعلومات ومقاومة ونفور المتعلمين منه، ومحور نجاح التعليم الإلكتروني الذي يتوقف

على تطوير وانتقاء نظام التعليم الإلكتروني المناسب من حيث تلبية متطلبات التعليم كالتحديث المتواصل لمواكبة التطورات ومراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم المختار ليكفل مستوى وتطوير المتعلم ويحقق الغايات التعليمية والتربوية إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية ومنها جعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة العملية بكل أوجهها والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات وطبيعتها المتغيرة بسرعة.

فوائد التعليم الإلكتروني :

لاشك أن هناك مبررات لهذا النوع من التعليم يصعب حصرها ، ولكن من أن أهم مزايا ومبررات وفوائد التعليم الالكتروني:

(1) زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم ، وبين الطلبة والمدرسة ، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني ، غرف الحوار . ويرى الباحثين أن هذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة .

(2) المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب :

المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرص لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار .

(3) الإحساس بالمساواة :

بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج ، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذا الميزة إما لسبب سوء تنظيم المقاعد ، أو ضعف صوت الطالب نفسه ، أو الخجل ، أو غيرها من الأسباب ، لكن هذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة للطالب لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار.

هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأن هذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية .

وقد أثبتت الدراسات أن النقاش على الخط يساعد ويحث الطلاب على المواجهة بشكل أكبر .

(4) سهولة الوصول إلى المعلم :

أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية ، لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم أكثر بدلا من أن يظل مقيداً على مكتبه. وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم ، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل .

(5) إمكانية تحوير طريقة التدريس:

من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية ، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية ، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتدرب .

(6) ملاءمة مختلف أساليب التعليم :

التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس ، وكذلك يتيح للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام الاستفادة من المادة وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محددة.

(7) المساعدة الإضافية على التكرار :

هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العملية فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب ، إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم فإنهم يضعوها في جمل معينة مما يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها وذلك كما يفعل الطلاب عندما يستعدون لامتحان معين.

(8) توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع (24 ساعة في اليوم 7أيام في الأسبوع) :

هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين ، وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً والآخر مساءاً ، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية ، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم .

(9) الاستمرارية في الوصول إلى المناهج :

هذه الميزة تجعل الطالب في حالة استقرار ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه ، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق المكتبة ، مما يؤدي إلى راحة الطالب وعدم إصابته بالضجر.

(10) عدم الاعتماد على الحضور الفعلي :

لا بد للطالب من الالتزام بجدول زمني محدد ومقيد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي ، أما الآن فلم يعد ذلك ضرورياً لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبب الإزعاج .

(11) سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب :

وفرت أدوات التقييم الفوري على إعطاء المعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم .

(12) الاستفادة القصوى من الزمن :

إن توفير عنصر الزمن مفيد وهام جداً للطرفين المعلم والمتعلم ، فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحدد وبالتالي لا توجد حاجة للذهاب من البيت إلى قاعات الدرس أو المكتبة أو مكتب المعلم وهذا يؤدي إلى حفظ الزمن من الضياع ، وكذلك المعلم بإمكانه الاحتفاظ بزمنه من الضياع لأن بإمكانه إرسال ما يحتاجه الطالب عبر خط الاتصال الفوري .

(13) تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم :

التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وغيرها فقد خفف التعليم الإلكتروني من هذه العبء ،

فقد أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية مع إمكانية معرفة استلام الطالب لهذه المستندات .

(14) تقليل حجم العمل في المدرسة :

التعليم الالكتروني وفر أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات وكذلك وضع إحصائيات عنها وبمكانها أيضا إرسال ملفات وسجلات الطلاب إلي مسجل الكلية .

معوقات استخدام التعليم الإلكتروني :

التعليم الالكتروني كغيرة من طرق التعليم الأخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه ومن هذه العوائق:

1- تطوير المعايير :

يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة. وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، فما هي هذه المعايير وما الذي يجعلها ضرورية ؟ لو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس، لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا. فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجةCD ، ستجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكنا. ولضمان حماية استثمار الجهة التي تتبنى التعليم الإلكتروني لا بد من حل قابل للتخصيص والتعديل بسهولة.

أطلق مؤخرا في الولايات المتحدة أول معيار للتعليم الإلكتروني المعتمد على لغة XML، واسمه سكورم standard Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 1.2

2- الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني . حيث لازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل وواضح كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني.

3- التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية .

ـــ نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة .

ـ نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل .

ـ نقص الحوافز لتطوير المحتويات .

4- علم المنهج أو الميثودولوجيا Methodology :

غالباً ما تؤخذ القرارات التقنية من قبل التقنيين أو الفنيين معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم الشخصية ، وغالباً لا يؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المستخدم، أما عندما يتعلق الأمر بالتعليم فلا بد لنا من وضع خطة وبرنامج معياري لأن ذلك يؤثر بصورة مباشرة على المعلم (كيف يعلم) وعلى الطالب (كيف يتعلم) . و هذا يعني أن معظم القائمين في التعليم الإلكتروني هم من المتخصصين في مجال التقنية أو على الأقل أكثرهم، أما المتخصصين في مجال المناهج والتربية والتعليم فليس لهم رأي في التعليم الإلكتروني، أو على الأقل ليسوا هو صناع القرار في العملية التعليمية. ولذا فإنه من الأهمية بمكان ضم التربويين والمعلمين والمدربين في عملية اتخاذ القرار .

4- الخصوصية والسرية :

إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت ، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً ولذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

5- التصفية الرقمية Digital Filtering :

هى مقدرة الأشخاص أو المؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم ، ثم هل هذه الاتصالات مقيدة أما لا ، وهل تسبب ضرر وتلف ، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات .

6- مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.

7- مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها .

8- زيادة التركيز على المعلم وإشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته وأنه أصبح شيئاً تراثياً تقليدياً .

9ـ وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه.

10ـــ توفر مساحة واسعة من الحيز الكهرومغناطيسي Bandwidth وتوسيع المجال للاتصال اللاسلكي .

11ـــ الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات ، حيث إن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً للتجدد التقنية..

12ـــ الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.

13ـــ الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية .

14ـــ تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار ووضع طرق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة .

أهداف التعليم الإلكتروني :

يرتكز التعليم الإلكتروني على مجموعة من الأهداف حددها كل من (الموسى ، 1423هـــ) ، و(الراشد، 1424هـــ) بما يلي :

1- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم ، وبين الطلبة والمدرسة :

وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني ، غرف الحوار .

2- سهولة الوصول إلى المعلم :

أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت ، وذلك خارج أوقات العمل الرسمية ، وذلك مثلاً من خلال البريد الإلكتروني أو ساحات الحوار على الشبكة العالمية .

3- تناقل الخبرات التربوية :

من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات ، تمكن المعلمين والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الآراء والتجارب عبر موقع محدد يجمعهم جميعاً في غرفة افتراضية رغم بعد المسافات في كثير من الأحيان.

4- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية :

فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها؛ ومن أمثلة ذلك بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة.

5- توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع :

هذه الميزة مفيدة للأشخاص الذين يرغبون التعليم في وقت معين أو الذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية ، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم .

6- سهولة وتعدد طرق تقييم الطالب :

وفرت أدوات التقييم الفوري للمعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم .

7- تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم :

التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وتسجيل الحضور وتصحيح الاختبارات.

وفي هذا الاطار حددت اليونسكو أهداف التعليم الإلكتروني كما يلي :

- يسهم في إنشاء بنية تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات قائمة على أسس ثقافية بغرض إعداد مجتمع الجيل الجديد لمتطلبات القرن الحادي و العشرين .

- تنمية اتجاه إيجابي نحو تقنية المعلومات من خلال استخدام الشبكة من قبل أولياء الأمور والمجتمعات المحلية ، وبذلك إيجاد مجتمع معلوماتي متطور .

- حل المشكلات والأوضاع الحياتية الواقعية داخل البيئة المدرسية ، واستخدام مصادر الشبكة للتعامل معها وحلها .

- إعطاء الشباب الاستقلالية والاعتماد على النفس في البحث عن المعارف والمعلومات التي يحتاجونها في بحوثهم ودراستهم ، ومنحهم الفرصة لنقد المعلومات والتساؤل عن مصداقيتها ، مما يساعد على تعزيز مهارات البحث لديهم وإعداد شخصيات عقلانية واعية .

- منح الجيل الجديد متسع من الخيارات المستقبلية الجيدة وفرصاً لامحدودة (اقتصادياً وثقافياً ، وعلمياً واجتماعياً).

- تزويد الطلاب بخدمة معلوماتية مستقبلية قائمة على أساس الاتصال والاجتماع بأعضاء آخرين من داخل المجتمع أو خارجه ، بغرض تعزيز التسامح والتفاهم والاحترام المتبادل ، وفي الوقت نفسه تحفظ المصلحة و الهوية الوطنية ، مما يؤدى إلى تطوير مهارات التحاور ، وتبادل الأفكار الخلاقة والبناءة ، والتعاون في المشاريع المفيدة

التي تقود إلى مستوى معيشي أفضل ، هذا بالإضافة إلى تعريضهم إلى أجواء صحية من التنافس العالمي الواسع النطاق والتي تقودهم إلى تطوير شخصياتهم في حياتهم المستقبلية.

- إمداد الطلاب بكمية كبيرة من الأدوات في مجال المعلوماتية لمساعدتهم على التطوير والتعبير عن أنفسهم بشكل سليم في المجتمع ، بالإضافة إلى تطوير المهارات والمعارف والخبرات التي تقود إلى تطوير الإنتاجية والاستقلال الذاتي .

- تشجيع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية على الاندماج والتفاعل مع نظام التعليم بشكل عام ، ومع نمو سلوك وتعلم أبنائهم بشكل خاص ، وذلك من خلال الاطلاع على أداء أبنائهم وتحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى الإشعارات و التقارير التي تصدرها المدرسة حول ذلك ، مما ينمي و يطور خدمة تقنية المعلومات في المنازل والمجتمعات المحلية بشكل غير مباشر، ومن ثم يؤدي إلى نمو المجتمع والثقافة على الشبكة .

وفي هذا الاطار توجد ثلاث اشكال او نماذج لاستخدام التعليم في منظومة التعليم (سالم، 2010: 358-359):

1- الاستخدام الجزئي للتعلم الالكتروني : يتم استخدام بعض تقنيات التعلم الالكتروني مع التعليم الصفي المعتاد ،وقد يتم أثناء اليوم الدراسي في الفصل او خارج ساعات اليوم الدراسي مثل توجيه الطلاب الى اجراء بحث بالرجوع الى الانترنت .

2- الاستخدام المختلط للتعلم الالكتروني : يضمن هذا النوع الجمع بين التعليم الصفي التقليدي والتعليم الالكتروني داخل غرفة الصف او في معمل الحاسوب او في مركز مصادر التعلم .

3- الاستخدام الكامل للتعلم الالكتروني: يستخدم التعليم الالكتروني بديلا للتعليم الصفي التقليدي ويخرج هذا النموذج خارج حدود الصف المدرسي فهو لا يحتاج لمدرسة ذات اسوار او فصول ذات حدود بل يتم التعلم من أي مكان وبأي وقت خلال 24 ساعة وهذا ما يطلق عليه التعليم الافتراضي .

أنواع التعلم الإلكتروني:

1- التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن Synchronous E-learning) :

يعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة . مثل المحادثة الفورية (Real-time chat) أو تلقي الدروس من خلال ما يسمى بالفصول الافتراضية (الموسى ،المبارك ،2005: 114).

وهو أحد اساليب التعليم عبر الشبكة التي تستدعي وجود اطراف عملية التعلم في نفس الوقت،وهذا النمط من التفاعل يساعد المتعلمين على حل المشكلات المعقدة التي تتطلب الاستماع ومشاهدة الطرف الاخر وأخذه كنموذج معياري (عبد العزيز ، 2013: 76).

ويتم تحقيق التدريب والتعليم بشكل الكتروني باعتماد تقنيات الويب والإنترنت من خلال توفير التدريب والتعليم في توقيت مناسب لجميع الطلبة على الرغم من البعد الجغرافي الكبير الذي قد يفصلهم في وجود محاضر يقوم بالتفاعل مع طلبته عبر تقديم محاضرات ودروس الكترونية باستخدام أسلوب الوسائط المتعدد.

ومن إيجابيات هذا النوع أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لدراسته .

و التعليم الإلكتروني التزامني قد يحدث أيضاً داخل غرفة الصف وباستخدام وسائط التقنية من حاسب وانترنت وتحت إشراف وتوجيه المعلم(الموسى ،1423)

2- التعليم الإلكتروني غير المباشر(غير المتزامن Asynchronous E-learning)

هو التعليم الغير مباشر الذي لا يحتاج الى وجود المتعلمين في نفس الوقت أو نفس المكان ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم الالكتروني والتي يتم فيها تبادل المعلومات بين الطلاب انفسهم وبينهم وبين المعلم في اوقات متتالية وينتقي فيه المتعلم الاوقات والاماكن التي تناسبه.(سالم،2010: 356).

يعني التعلم غير المتزامن أن يصبح المتدرب مركزيا في التعلم يقوم هو بعملية التعلم من خلال الدراسة والمتابعة والبحث عن المواد العلمية والكتب وغيرها معتمداً بذلك على ذاته وهو الأمر الذي يتيح له حرية أكبر في اختيار الوقت المناسب للدراسة متى أحس بأن وقته يسمح مع امكانية الدراسة من البيت أو العمل أو أي مكان آخر، ولا يحتاج التعلم

غير المتزامن إلى مدرس للتعامل مع الطلبة بشكل مباشر وحي، ومثال على هذا النوع استخدام الأقراص المدمجة أو استخدام بعض البرامج التعليمية على أجهزة الحاسوب، كما أن شبكة الإنترنت والويب يعدان من الوسائل التي يوفر بهما أيضاً هذا النوع من التعليم(الموسى ،1423)، وفيها يحصل المتعلم على دروس مكثفة او حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الاوقات والاماكن التي تتناسب مع ظروفه ،عن طريق توظيف بعض اساليب التعليم الالكتروني ، مثل البريد الالكتروني، واشرطة الفيديو، ويعتمد هذا التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول الى المهارات التي يهدف اليها الدرس.

ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب ملائمة الأوقات له وبالجهد الذي يرغب في إعطائه ، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك.

أما أهم السلبيات فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية راجعة من المعلم إلاّ في وقت متأخر أو عند الانتهاء من الدورة أو البرنامج ، كذلك يحتاج المتعلم (الطالب) دائمًا إلى تحفيز نفسه للدراسة، وذلك لأن معظم الدراسة انفرادية، مما يشعره بالعزلة .
(الموسى ،المبارك ،2005: 114)

متطلبات التعليم الإلكتروني :من متطلبات التعليم الالكتروني:

- الأدوات والتقنيات والتجهيزات اللازمة للتعليم الإلكتروني:

1- أدوات التعليم الالكتروني:

أ- أدوات التعليم الالكتروني المعتمد على الحاسوب:تتمثل في:

- برامج التعليم الخصوصي :وهي برامج تختص بتعليم محتوى الدروس بشكل فردي (شخصي)بحيث يتولى البرنامج مسئولية المعلم الخصوصي في تعليم طالب واحد محتوى الدرس وبصورة فردية.

- برامج التدريب والممارسة : هي برامج تعمل على تدريب المتعلم على حل عدد من التمارين بغية جعله أكثر اتقاناً لما تعلمه من مهارات ومعلومات في موضوع معين.
- برامج حل المشكلات : تختص هذه البرامج بتنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلم فضلا عن تنمية مهارات التفكير العليا الأخرى (التفكير الناقد، الابتكاري ، اتخاذ القرار ...الخ).
- برامج المحاكاة : تصمم هذه البرامج على اساس القيام بعرض احداث وظواهر افتراضية تحاكي مثيلاتها في الواقع الفعلي ، ومن ثم يطلب من المتعلم التفاعل معها مثل محاكاة قيادة طائرة او اجراء عملية جراحية او غيرها من التجارب الاخرى.
- برامج الالعاب التعليمية: برامج تختص بتعليم الموضوعات الدراسية من خلال الالعاب المسلية وذلك بغرض توليد الاثارة والتشويق التي تحبب المتعلمين في تعلم هذه الموضوعات.
- برامج المراجع : تختص هذه البرامج بتزويد المتعلم بما قد يحتاجه من معلومات في اثناء دراسته لموضوع معين او عند قيامه ببحث مكلف به أي بمعني اخر انها تقوم بدور المراجع الورقية التقليدية ولكن بكفاءة وسرعة أفضل.

  ومن ابرز هذه البرامج: (دوائر المعارف- القواميس- الاطالس - المجلات العلمية- المراجع الاساسية في مختلف التخصصات).
- برامج خرائط المفاهيم : تختص بمساعدة المتعلم على بناء خرائط المفاهيم بنفسه في الموضوعات المختلفة التي يدرسها، وتتضمن هذه البرامج مجموعة من الارشادات والتعليمات التي توجه المتعلم الى بناء خريطة المفاهيم في احد موضوعات الدراسة.
- برامج العروض التقديمية: يستخدمها كل من المعلم والمتعلم في تصميم عرض شرائح ويحتوي كل عرض عبى عدد من الشرائح المتتابعة من المعلومات يمكن استخدامها في شرح وتوضيح موضوعات الدراسة لطالب واحد او لعدد كبير من الحضور في قاعات المحاضرات او قاعات التدريب او الصف العادي ومن اشهر هذه البرامج برنامج power point.

- برامج الحوار: وهي برامج تسمح للمتعلم بإجراء حوار تفاعلي مباشر مع الحاسوب باستخدام اللغة الطبيعية فيطرح اسئلة ويجيب عليها الحاسوب والعكس وتعد هذه البرمجيات من برمجيات ما يسمى(التعليم بمساعدة الحاسوب الذكي).
- برامج ذوي الاحتياجات الخاصة :هذه البرامج تهتم بتلبية متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الاعاقات المختلفة كقارئ الشاشة والشاشة الناطقة وقفاز الصم وبرامج تعليمية متخصصة لذوي الصعوبات القراءة والكتابة والحساب.

ب- **ادوات التعليم الالكتروني المعتمدة على الانترنت:تتمثل في**(زيتون،2005: 96-139):

- البريد الالكتروني : اداة تسمح لمستخدمي الانترنت بارسال الرسائل**Massages** واستقبالها سواء كانت مرئية او مسموعة او مرئية مسموعة ويصنف البريد الالكتروني على انه احد ادوات الاتصال التزامني والذي يسهل عملية التواصل بين المعلم و المتعلمين.
- المحادثة: هي احدى ادوات الاتصال الفوري الخاص بتبادل الرسائل المكتوبة بين فردين او اكثر من خلال شبكة الانترنت في اللحظة ذاتها.
- مجموعات النقاش: هي احد ادوات الاتصال الكتابي اللا تزامني عبر شبكة الانترنت بين مجموعة من الافراد ذوي الاهتمام المشترك في تخصص معين.

نقل الملفات: تختص هذه الاداة بجلب او نقل الملفات من كمبيوتر مستخدم (معلم مثلا) الى كمبيوتر مستخدم اخر (طالب مثلا) متصل معه عن طريق شبكة الانترنت . لوحة الاعلانات: تتعدد استخداماتها التربوية كلوحة للإعلانات الالكترونية ومنها(عبد العزيز، 2013 : 73) :

- تذكير الطلاب بأداء بعض المهام وتاريخ الانتهاء منها وتقديمها.
- عرض القضايا والموضوعات العامة لتصبح مجال للنقاش عبر جلسات المناقشة المتزامنة او اغير متزامنة.
- الاعلان عن حدث معين كدعوة خبير للتحدث عبر مؤتمرات الفيديو. اللوح الابيض التشاركي: تستخدم هذه الاداة مؤتمرات الفيديو وبرامج المحادثة والصفوف الافتراضية

لعرض نصوص مكتوبة أو مسموعة او شرائح أو صور او ملفات عبر شاشات الحاسوب التي يتبادلها الاشخاص مع بعضهم البعض (زيتون،2005: 140)

2- تقنيات التعليم الالكتروني:

يرتكز التعليم الالكتروني على مجموعة من مصادر التثنية الحديثة، وقد حدد الخطيب بعضا من هذه الأدوات فيما يلي:

- القرص المدمج CD :

ويتم فيها تجهيز المناهج الدراسية ، وتحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة ، كما تتعدد أشكال المادة التعليمية على الأقراص المدمجة ، فيمكن أن تستخدم كفلم فيديو تعليمي مصحوباً بالصوت لمدة ساعة واحدة ، أو لعرض عدد من آلاف الصفحات من كتاب أو مرجع ما أو المزيج من المواد المكتوبة مع الصور الثابتة والفيديو (صور متحركة) ، كما توفر هذه التقنية للمعلمين والمتعلمين أبعاد إضافية لدور التقنية في التعليم من أهمها أن كل جزئية من النص يمكن الوصول إليها في زمن قصير لا يتعدى الثواني.

- الشبكة الداخلية (intranet) :

حيث يتم ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض وربطها مع أجهزة المعلمين ، بحيث تمكن المعلم من مراقبة أجهزة المتعلمين وإرسال المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب واستقبالها كأن يضع نشاطاً تعليمياً أو واجباً منزلياً ويطلب من الجميع تنفيذه وإرساله مرة أخرى إلى جهازه .

- الشبكة العالمية للمعلومات (the internet) :

حيث يمكن توظيفها كوسيط إعلامي وتعليمي في آن واحد فيمكن لمؤسسة تعليمية ما أن تعلن عن برامجها وتروج لها عن طريق الإنترنت كما يمكن لها أن تخزن جميع برمجياتها التعليمية على الموقع الخاص بها ويكون متاح لطلاب العلم والمعرفة حسب الطريقة التي تتبعها المؤسسة.

وتعد تطبيقات الشبكة العالمية في التعليم من أهم التطبيقات وأكثرها انتشاراً ؛ وذلك لسهولتها وعموم الفائدة منها (الموسى ، 1423)؛ (الموسى ،المبارك ،2005: 124):

- وضع مناهج التعليم على الشبكة العالمية .

- وضع الدروس النموذجية .
- وضع دروس للتعلم الذاتي .
- التدريب على بعض التمارين الرياضية .
- تصميم موقع خاص بجهاز الإشراف ، الإدارة ، المعلمين في المؤسسات التعليمية (نظام نتائج ، تعاميم ، أخبار ، لوائح ..) مما يسهل متابعتها من قبل الجميع .
- مؤتمرات الفيديو (video conferences) :
- تربط هذه التقنية المشرفين المختصين والأكاديميين مع طلابهم في مواقع متفرقة وبعيدة من خلال شبكة تلفزيونية عالية القدرة ويستطيع كل طالب متواجد بطرفية محددة أن يرى ويسمع المختص والمرشد الأكاديمي مع مادته العلمية ، كما يمكنه أن يتوجه بأسئلة استفسارية وإجراء حوارات مع المشرف (أي توفير عملية التفاعل) وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية المسموعة (صورة وصوت) في تحقيق أهداف التعليم عن بعد وتسهل عمليات الاتصال بين مؤسسات التعليم .
- المؤتمرات الصوتية (audio conferences):
- تعد تقنية المؤتمرات المسموعة أقل تكلفة مقارنة بمؤتمرات الفيديو وأبسط نظاماً ومرونة وقابلية للتطبيق في التعليم المفتوح ،وهي تقنية إلكترونية تستخدم هاتفاً عادياً وآلية للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية توصل المتحدث (المحاضر) بعدد من المستقبلين (الطلاب) في أماكن متفرقة .
- الفيديو التفاعلي (interactive video) :

تشتمل تقنية الفيديو المتفاعل على كل من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية أسطوانات الفيديو مدارة بطريقة خاصة من خلال حاسب أو مسجل فيديو . أهم ما يميز هذه التقنية إمكانية التفاعل بين المتعلم والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت بغرض جعل التعلم أكثر تفاعلية ، وتعتبر هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم .

- برامج القمر الصناعي(satellite programs) :

في هذه التقنية يتم توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسب الآلي والمتصلة بخط مباشر مع شبكة اتصالات مما يسهل إمكانية الاستفادة من القنوات السمعية والبصرية

في عمليات التدريس والتعليم ويجعلها أكثر تفاعلاً وحيوية وفي هذه التقنية يتوحد محتوى التعليم وطريقته في جميع أنحاء البلاد أو المنطقة المعنية بالتعليم لأن مصدرها واحد شريطة أن تزود جميع مراكز الاستقبال بأجهزة استقبال وبث خاصة متوافقة مع النظام المستخدم.

و يمكن تصنيف أدوات وتقنيات التعليم الإلكتروني إلى قسمين هما(محمد وعبدالمجيد،2011):

- تقنيات التعليم الإلكتروني المتزامن :

ويقصد بها تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم الاتصال المباشر (In Real time) بالمستخدمين الآخرين على الشبكة ، ومن أهم هذه الأدوات ما يلي :

أ- المحادثة (Chat) .

ب- المؤتمرات الصوتية (Audio Conferences) .

ج- مؤتمرات الفيديو (Video Conferences) .

د- اللوح الأبيض (White Board) .

هـ- برامج القمر الصناعي (satellite Programs) .

- تقنيات التعليم الالكتروني غير المتزامن :

ويقصد بها تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم بالتواصل مع المستخدمين الآخرين بشكل غير مباشر أي أنها لا تتطلب تواجد المستخدم والمستخدمين الآخرين على الشبكة معاً أثناء التواصل ، ومن أهم هذه الأدوات ما يلي(**محمد وعبدالمجيد،2011**):

البريد الالكتروني (E-mail) . .

أ- مجموعات النقاش (Discussion Groups) .

ب- نقل الملفات (File Exchange) .

ج- الفيديو التفاعلي (Interactive video) .

د- الأقراص المدمجة (C D) .

3- التجهيزات (البنية التحتية):

عند الحديث عن التجهيزات اللازمة للتعليم الإلكتروني يجدر بنا أن نذكر أنه من المعلوم أن حجم وسعة هذه التجهيزات تختلف من جهة إلى أخرى وذلك راجع إلى حجم

المنشأة (مدرسة ، جامعة ، مؤسسة تعليمية) ، ونوع التعليم هل هو متزامن أو غير متزامن، وكذلك نوع التعلم هو تعليم الكتروني مباشر أو تعليم عن بعد، بشكل عام يمكن تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني فيما يلي : أجهزة الحاسب –شبكة الإنترنت- الشبكة الداخلية للمدرسة L.A.N- الأقراص المدمجة- الكتاب الإلكتروني – المكتبة الإلكترونية- غرف مصادر – المعامل الإلكترونية- توفير معلمو مصادر التقنية Technology Resources Teachers وهم القائمون على تدريب المعلمين على مهارات دمج التقنية في المنهج الدراسي .

في حين حدد القداح وآخرون (2002،12-17) متطلبات التعليم الإلكتروني فيما يلي:

- البنية التحتية: وتشمل المختبرات وتجهيزها بالتمديدات الكهربائية اللازمة وتأثيثها بالطاولات والكراسي وغيرها.
- الأجهزة وربطها بشبكة دلخلية وبشبكة الانترنت.
- إنشاء المراكز التكنولوجية من أجل نشر تقنيات المعلومات
- ربط المدارس مع بعضها البعض ومع مديريات التربية والتعليم.
- تدريب المعلمين والمشرفين .

مميزات التعليم الإلكتروني:

يمتاز التعليم الإلكتروني بمزايا عديدة جعلت له في قلوب التربويين مكانة هامة ، ويحدد (محمد وعبدالمجيد 2011) هذه المزايا كما يلي:

- استخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية والتي قد لا تتوافر لدى العديد من المتعلمين من الوسائل السمعية والبصرية.
- التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في الاستخدام.
- تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات
- أن الطالب يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية ، كما أنه يمكنه تخطي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير مناسبة.
- توسيع نطاق التعليم وتوسيع فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.

- التمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون الحاجة إلى ترك أعمالهم ، إضافة إلى تعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية.
- المرونة حيث يسهل تعديل وتحديث المحتوى التعليمي أو التدريبي .
- الاعتمادية حيث إن وسيلة إيصال التعليم متوافرة دائماً بدون انقطاع وبمستوى عالٍ من الجودة .
- القدرة على تحديد مستوى المتعلم وإيصال المحتوى المناسب بدون التقيد بالمتعلمين الآخرين ، بالإضافة إلى سهولة التعرف على المراحل السابقة التي اجتازها المتعلم.
- تغيير دور المعلم من والملقن والمصدر الوحيد للمعلومات إلى دور الموجه والمشرف.
- سرعة تطوير وتغيير المناهج والبرامج على "الشبكة العالمية للمعلومات؛ بما يواكب خطط المؤسسات التعليمية ومتطلبات العصر دون تكاليف إضافية باهظة، كما هو الحال في تطوير البرامج على أقراص الليزر مثلاً.
- تخطي جميع العقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية (المناهج، والمراجع ..إلخ) إلى الطلاب في الأماكن النائية ، بل ويتجاوز ذلك إلى خارج حدود الدول.
- يشكل التعليم الإلكتروني حلاً يتسابق التربويون فيه لرأب الصدع الذي أحدثه التعليم من بعد والأخذ بما يمكن الأخذ به من التعليم المباشر .
- تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية .

معوقات التعليم الالكتروني مع ذوي صعوبات التعلم:

حدد (العويد والحامد ، 1424هـ) ، و(الموسى ، 1423هـ) ، بعضاً من العقبات والتي قد تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني مع ذوي صعوبات التعلم، منها :

- تطوير المعايير الخاصة بالتعليم الإلكتروني والتي تسمح للجامعات والمدارس بإجراء التعديلات والتحديثات على المناهج والمقررات التعليمية التي تم شراؤها.
- عدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم الإلكتروني بشكل فعال.
- الحاجة إلى بنية تحتية صلبة من حيث توفر الأجهزة و موثوقية و سرعة الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات.
- الحاجة إلى وجود متخصصين لإدارة أنظمة التعليم الإلكتروني .
- فقدان العامل الإنساني في التعليم .

- صعوبة التقويم .
- عدم قدرة بعض المعلمين على استخدلم التقنية.
- صعوبة الحصول على البرامج التعليمية باللغة العربية.
- ضعف استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.
- عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم ، والوقوف السلبي منه.
- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة .
- اختراق المحتوى نتيجة لهجمات على موقع التعليم الإلكتروني على الشبكة العالمية للمعلومات.
- مشكلة التمويل حيث إن الاستثمار المبدئي لإنشاء شبكة المعرفة و تجهيز المدارس والجامعات بالإضافة إلى تكلفة التشغيل والصيانة والتجديد وتكلفة إنتاج المحتويات العربية اللازمة للعملية التعليمية تشكل تحدياً حقيقياً .
- العمل بالقواعد والأنظمة القديمة التي تعوق الابتكار ، وتحد من انتشاره .

كما حدد الموسى والمبارك مجموعة من معوقات التعليم الالكتروني منها:

1- تطوير المعايير : يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة. فلو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس، لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا. فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجة CD، ستجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكنا. ولضمان حماية استثمار الجهة التي تتبنى التعليم الإلكتروني لا بد من حل قابل للتخصيص والتعديل بسهولة.

كما أطلق مؤخرا في الولايات المتحدة أول معيار للتعليم الإلكتروني المعتمد على لغة XML، واسمه سكورم standard Sharable Content Object Reference Model 1.2 (SCORM)(محمد وعبدالمجيد،2011)؛(الموسى ، المبارك ، 2005: 1250126):

2- الأنظمة والحوافز التعويضية :من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني . حيث لازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق

والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني.

3-التعليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية حيث ان البيئة التعليمية من خلال :

ـــ نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة .

ـــ نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل .

ـــ نقص الحوافز لتطوير المحتويات .

4- علم المنهج أو الميثودولوجيا Methodology :

غالباً ما تؤخذ القرارات التقنية من قبل التقنيين أو الفنيين معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم الشخصية ، وغالباً لا يؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المستخدم، أما عندما يتعلق الأمر بالتعليم فلا بد لنا من وضع خطة وبرنامج معياري لأن ذلك يؤثر بصورة مباشرة على المعلم (كيف يعلم) وعلى الطالب (كيف يتعلم) ، و هذا يعني أن معظم القائمين في التعليم الإلكتروني هم من المتخصصين في مجال التقنية أو على الأقل اكثرهم، أما المتخصصين في مجال المناهج والتربية والتعليم فليس لهم رأي في التعليم الإلكتروني، أو على الأقل ليسوا هو صناع القرار في العملية التعليمية. ولذا فإنه من الأهمية بمكان ضم التربويين والمعلمين والمدربين في عملية اتخاذ القرار .

5- الخصوصية والسرية :

إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت ، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً ولذا فإن اختراق المحتوى و الامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

6- التصفية الرقمية Digital Filtering :

هى مقدرة الأشخاص أو المؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم ، ثم هل هذه الاتصالات مقيدة أما لا ، وهل تسبب ضرر وتلف ، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات .

7- عدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.

8- الاستقرار في مراقبة طرائق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.

9- ضعف التركيز على المعلم وعدم إشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته وأنه أصبح شيئاً تراثياً تقليدياً .

10ـ عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه.

11ـ السرعة العالية التي تحتاجها معظم مواقع التعليم الالكتروني خاصة عندما يكون التعليم مباشر عن طريق قاعات الدراسة الافتراضية.

12ـ الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات ، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً للتجدد التقنية.

13ـ الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.

14ـ الحاجة إلى نشر المحتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية.

15ـ تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار ووضع طرق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة .

إستراتيجيات التعليم الإلكتروني :

إن التعليم الفعال يبدأ بالتخطيط الفعال، والجزء الحيوي من هذا التخطيط يتضمن الاستراتيجيات التعليمية، وبالرغم من أن التعليم الإلكتروني مجال جديد إلا أن معظم الاستراتيجيات التي استخدمت في البيئة التقليدية من الممكن أن تستخدم في بيئة التعلم الإلكتروني، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي: (نبيل جاد عزمي 2008)، و(الغريب زاهر إسماعيل 2009، 299: 332)، و(مصطفى جودت صالح 2003، 144)، و(محمد محمود زين الدين 2005، 214: 217)، و(محمد وعبدالمجيد2011؛ School of education web team 2002, 1) :

أولا : المحاضرات الإلكترونية Electronic-Lecture:

يمكن أن ينقل المعلم الدرس عن طريق إلقاء المحاضرات عبر الشبكة وقد تتم المحاضرة بطريقة تزامنية أو غير تزامنية، ويقصد بالطريقة التزامنية اللقاء الحي المباشر بين المعلم والمتعلم عبر الشبكة في نفس الوقت، ويمكن أن تكون بشكل غير تزامني،

فيمكن أن تكون منقولة من خلال نشرها علي شبكة الإنترنت وإرسالها إلي المتعلمين عن طريق البريد الإلكتروني أو القوائم البريدية، كما يمكن تسجيلها أو بثها والاستفادة منها كمرجع في المستقبل للمتعلمين من خلال الإنترنت أو إلقاء المحاضرة عبر مؤتمرات الفيديو والمحاضرة الإلكترونية التفاعلية القائمة على الفيديو من الممكن أن يتم تسجيلها وبعد ذلك تعرض على شبكة الإنترنت بحيث تكون متاحة للطلاب في أي وقت ومن أي مكان

أيضًا من الممكن أن يقسم المحتوى على أجزاء صغيرة وتوضع داخل جداول، ثم ترفع على شبكة الإنترنت بحيث يستطيع الطالب أن يدخل لأي جزء من المحاضرة في أي وقت يريد، وفي هذه الاستراتيجية يمكن أن يتم التفاعل بين المعلم والمتعلم بشكل مباشر من خلال اللقاء الحي، أو يتم التفاعل بشكل غير مباشر من خلال البريد الإلكتروني والقوائم البريدية وإرسال الأسئلة والاستفسارات ولابد وأن تتميز المحاضرة بالإثارة والتشويق، كما يجب ترتيبها في نقاط وعناصر رئيسية ويجب عند تصميم المحاضرات مراعاة شكل وإدارة المحاضرة بشكل شيق يثير اهتمام المتعلم و دافعيته نحو التعلم، كما يمكن للمتعلمين تدوين أو تسجيل أسئلتهم واستفساراتهم ويقوم المعلم بالإجابة عن هذه الاستفسارات في وقت لاحق.

ثانيا : المناقشات الجماعية الإلكترونية Electronic-Discussion:

توجد أنواع عديد للمناقشة الإلكترونية منها ما يلي:

1. المناقشة التلقينية: وتؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب إلى التفكير المستقل.
2. المناقشة الإكتشافية الجدلية: وفي هذه الطريقة يطرح المعلم مشكلة جدلية أمام طلابه وتشكل هذه المشكلة محورًا تدور حوله الأسئلة المختلفة.
3. المناقشة الجماعية الحرة: وفي هذه الطريقة يجلس مجموعة من الطلاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعًا، ويحدد قائد المجموعة أبعاد الموضوع وحدوده.

ويتم التفاعل من خلال استراتيجية المناقشات الإلكترونية بين الطالب والمعلم وبين الطلاب بعضهم البعض، كما يمكن للطلاب البحث و الاطلاع علي العديد من مصادر التعلم التي تساعدهم علي إجراء هذه المناقشات الجماعية بطريقة تزامنية من خلال

إجراءات مناقشات الحوار عبر الشبكة chatting، أو قد تكون غير تزامنية من خلال جماعات النقاش أو القوائم البريدية أو اللوحات الإخبارية أو لوحات النقاش الإلكترونية electronic discussion boards، ويتم من خلالها مشاركة جميع المشتركين ولا يشترط تواجدهم علي الشبكة في نفس الوقت، وتحتوي المناقشات علي العديد من المعلومات والمفاهيم والحقائق، كما تتيح الفرصة لعرض وجهات النظر وإبداء الآراء المختلفة للمعلمين والمتعلمين، وتعمل استراتيجية المناقشات علي تشجيع الطلاب علي إجراء الحوارات وحثهم علي البحث و الاطلاع، ويجب علي المعلم تحفيز الطلاب أثناء هذه المناقشات من خلال طرح الموضوعات والأسئلة وتشجيع كل طالب علي النقاش وإتاحة الفرصة لكل طالب للمشاركة في النقاش، كما يمكن تسجيل بعض المناقشات الهامة للاستفادة منها كمرجع للمتعلمين أو كمصدر تعليمي هام في المستقبل.

على الجانب الآخر توجد عدة مميزات لاستراتيجية المناقشة نذكر منها:

- تتسم بالتفاعل وتشجع التعلم النشط القائم على المشاركة.
- تشجع المتعلمين على التحليل وإيجاد طريقة بديلة للتفكير.
- الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليمة.
- لا تتقيد بمكان ولا زمان محدد، حيث يستطيع الطالب أن يدخل إلى لوحة النقاش ويطلع على الأسئلة المتاحة في أي وقت ومن أي مكان في العالم.

ثالثا : مجموعات العمل E – Working Groups Strategy:

هنالك العديد من أشكال مجموعات العمل الصغيرة التي تشجع وتتيح فرصًا للتعاون، ومن أهم هذه الأشكال التعلم التعاوني الإلكتروني، حيث يقدم التعليم الإلكتروني العديد من الفوائد التعليمية لمجموعات العمل، حيث يمكن المتعلمين من العمل بشكل تعاوني حيث يتعاون المتعلمون مع بعضهم من أجل تحقيق هدف تعليمي موحد، مثل كتابة تقرير أو مراجعة درس أو القيام ببحث أو دراسة عن موضوع متصل بالمنهج الدراسي، كما تشجع هذه المجموعات المتعلمين علي إجراء الحوارات والمناقشات حول هذا الهدف، فهي تتيح الفرصة للتفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض، ويقوم المعلم بدور المراقبة والإشراف دون أي تدخل، ويتم التفاعل في مجموعات العمل من خلال القوائم البريدية والبريد الإلكتروني والحوار المباشر علي شبكة الإنترنت، وفيها يهتم المتعلمون بالعمل

والنجاح ويسعى كل فرد في المجموعة إلي إثبات ذاته وتقديم وإبراز ما تم إنتاجـه حتـى يحافظ علي مكانه داخل المجموعة، حيث يعتمد نجاح المجموعة واستمرارها علي إنتـاج وحجم الأعمال التي تقدمها المجموعة، كما تتيح الفرصة للطلاب للعب الأدوار حيث يقوم المتعلمون بتبادل الأدوار، فيقوم طالب من المجموعة بقيادتها ويقوم بدور القائد ويقوم آخر بدور المستشار وآخر بدور باحث وغيرها من الأدوار كل علي حسب قدراته وأعماله وما يستطيع تقديمه للمجموعة، ويتوقف نجاح المجموعة على نجاح هؤلاء الأفراد أي أن نجاح كل فرد يؤدي إلى نجاح المجموعة.

رابعا : استراتيجية التعلم الموجه ذاتيا:

ويتم التفاعل في هذه الاستراتيجية من خلال الحوار الفردي بين المعلم والمتعلم فقط دون مشاركة باقي المتعلمين، حيث يقام الحوار بشكل فردي ويتعامل المعلم مع المتعلم من خلال مناقشة ثنائية من خلال نظم الحوار المختلفة علي شبكة الإنترنـت، مثـل البريـد الإلكتروني أو الحوار المباشر أو المحادثة أو غيرها من نظم الحوار التي تمكن المعلم من الاتصال بالمتعلم، ويعرض فيها المتعلم المشكلات والعقبات التي تواجهه، ويحاول المعلـم إيجاد حلول لتذليل هذه العقبات، ويقوم المعلم من خلاله بمساعدة كل متعلم بمفرده وحسب قدراته واحتياجاته.

خامسا : استراتيجية التعليم بمساعدة الحاسب الآلي:

وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى استراتيجيتين هما:

1. استراتيجية التعلم بمواقع الإنترنت.
2. استراتيجية التعلم بالبرمجيات التعليمية للوسائط المتعددة.

يعتمد التعليم الإلكتروني بشكل أساسي علي الحاسب الآلي حيث أسهم الحاسوب في تحسين العملية التعليمية وإثرائها وتطويرها، كما يوفر العديد من الطرق الجديدة والمتطورة في تقديم المعلومات بصورة شيقة وممتعة، ويساعد استخدام الحاسوب الطالب في عملية التعلم في تنمية المهارات العلمية وطرق التفكير؛ ولذلك يتم استخدام الحاسوب في التعليم الإلكتروني كأسلوب أو استراتيجية من الاستراتيجيات نظرًا لما يتميز به من فوائد متعددة سواء في سرعة الحصول علي المعلومات أو سهولة البحث عنها والقدرة علي تخزينها واسترجاعها ووفرة المعلومات وتعدد مصادر التعلم أو من خلال البرامج

التعليمية التي توفر الوقت والجهد علي المعلم والمتعلم، كما يساعد علي تحقيق الأهداف التعليمية بأقل نسبة من الأخطاء والحصول علي نتائج أفضل من الطرق والأساليب التقليدية.

سادسا : **استراتيجية التعليم المبرمج Programmed Instruction**:

تتم عن طريق البرمجيات التفاعلية التعليمية حيث يتم استخدام التعليم المبرمج عبر الشبكة من خلال تقسيم المقرر أو المنهج الدراسي إلي وحدات صغيرة توضع في شكل صفحات متتابعة مترابطة مع بعضها مصممة مسبقًا في عدة مسارات يتفاعل معها المتعلم في أجزاء البرنامج من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة التي يتلقاها من خلال البرنامج، مما يساعده علي الانتقال بين محتويات المنهج التعليمي خطوة بخطوة، كما يقدم له البرنامج العديد من المصادر والمعلومات المرتبطة بموضوع المنهج مما يساعد علي إتقان المادة التعليمية.

سابعا : استراتيجية التعليم بالفريق:

تتم من خلال حصول المتعلم علي المعلومات والمادة التعليمية من أكثر من معلم، وفي العديد من التخصصات، ويتم ذلك من خلال مؤسسة تعليمية واحدة أو أكثر من مؤسسة، تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم علي الاستفسار والاستفادة والحصول علي المعلومات من الآراء المختلفة للمدرسين والمختصين في العديد من المحاولات والتخصصات المختلفة والاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم.

ثامنا : استراتيجية حل المشكلات الإلكترونية E – Problem – Solving:

تعد استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات الهامة في عملية التعلم بصفة عامة سواء التعليم التقليدي أو التعليم الإلكتروني، حيث أنها تنمي لدي المتعلم القدرة علي التفكير في حل المشكلات واكتساب العديد من طرق التفكير العلمي والابتكاري والناقد، كما تنمي لديه بعض المهارات والقدرات العقلية، مثل التفكير والإدراك والتذكر ويتم استخدام استراتيجية حل المشكلات في التعليم الإلكتروني من خلال طرح مشكلة علي شبكة الإنترنت، ويطلب من المتعلم التفكير في هذه المشكلة واستخدام ما تم تعلمه وخبراته السابقة عن الموضوع في حل هذه المشكلة بمفرده، ويمكن للمتعلم الاستعانة بالمعلم والاتصال به وإجراء الحوار والمناقشات عبر الشبكة من خلال البريد الإلكتروني أو

الحوار المباشر حتى يتوصل إلي الحل المطلوب للمشكلة. (للشرقاوي، 2010 سالم ، 2006: 131).

دور التقنيات في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

يعد استخدام الحاسوب في التربية الخاصة و خصوصا الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أيا كانت صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب، أحد التقنيات الفعالة في حل بعض مشاكل كمشكلة القراءة واستيعاب القراءة والكتابة والحساب وكذلك القيام بواجباتهم المدرسية بسهولة ويسر دون ضياع وقت طويل.

وقد أكدت الدراسات على زيادة نسب التحصيل الدراسي عند الأطفال عند استخدام التقنيات التعليمية مثل الحاسوب وإن التعلم باستخدام هذه الوسيلة يفوق الطرق الأخرى، وإنه يحسن التعليم لدى التلاميذ ذوى الخبرات المنخفضة والذين يعانون من صعوبات في التعلم لأن وجود عنصري الصواب والخطأ بصوت مسموع وألوان مبهرة أمام المتعلم مباشرة يعتبر أسلوبا جيدا للتقويم الذاتي عن طريق التعزيز الايجابي.

فوائد استخدم الحاسوب في تعليم الأطفال من ذوى صعوبات التعلم: منها أنه:

*يساعد الطفل على التعرف على الحروف والكلمات من خلال ربطها بالصور .

* الحاسوب يخلص الطفل من صعوبات الكتابة التي غالبا ما تكون عائق في إجابة الأسئلة التحريرية حيث نجد أن الطفل يصعب عليه كتابة الإجابة الصحيحة بل يقولها شفهيا.

* استعمال الحاسب الآلي في الحاسوب يساعد الطفل على عمليات الضرب التي غالبا ما يجد الطفل ذوي صعوبات الحساب صعوبة بالغة في حفظ جدول الضرب.

* استعمال الحاسوب في التعلم فرصة جيدة للتميز بين الشكل والخلفية التي دائما ما تكون سببا في صعوبة القراءة.

* يساعد الطفل على تكوين المفاهيم الإدراكية من خلال البرامج التي تحقق التتابع وتنسيق الصور بدون تآزر الحركي شديد .

* تنبيه الإدراك البصري الذي يساعد على التنسيق بين حركة اليد وحركة العينين وتسهم في القدرة على التنظيم وإدراك العلاقات المكانية.

* تزيد من قدرة الطفل على الانتباه والتركيز وتزيد من دافعية التعلم.

*برامج الكومبيوتر تحتوي على صورة وصوت فهي تنمي الإدراك السمعي وخصوصا تتابع الكلمات من خلال تقسيم الكلمات إلى مقاطع ودمج الأصوات فتساعد في التعرف على الكلمات وتمييزها.

التعليم الافتراضي (المجتمع الافتراضي) لذوي صعوبات التعلم:

الفضاء المعلوماتي: يعني الكلمات والعلاقات الإنسانية والبيانات ، والقوة تظهر بواسطة الأشخاص الذين يستعملون تقنية الحاسب كوسيط للاتصال ، أما **المجتمعات الافتراضية:** فهي مجموعات ثقافية تنشأ عند التقاء مجموعة من الأشخاص بعضهم ببعض في الفضاء المعلوماتي بوضوح وبساطة، في الماضي كانت مفاهيم التمييز أو التفريق والعضوية هي من العوامل وثيقة الصلة بتطور المجتمعات ، فالأشخاص الذين يشتركون في هوايات معينة يشكلون مجتمعات من أجل مواصلة هواياتهم التي تميزهم عن باقي المجتمعات ، إضافة إلى ذلك تتميز المجتمعات بصورة عامة تتميز على أساس المكان فالمدينة الصغيرة أو القرية وما حولها تشكل مجتمعاً وهكذا . ومع ظهور الاتصالات الإلكترونية والواقع الافتراضي ، أصبح من الصعب تحديد ماذا تعني كلمة مجتمع ، المجتمعات نسجت بأنواع مختلفة وبخصائص متنوعة، لذلك كان الدخول في عالم المجتمعات الافتراضية والقدرة على التدريب عن بعد يستلزم عمليات مختلفة تماماً من الصعوبة إنجازها من قبل بعض الأشخاص . النطاق الذي يستخدم فيه الأشخاص الحاسب كوسيط للاتصال من أجل تعليم أشخاص جدد لإعادة تعليمهم أو هواياتهم أو جذبهم وضمهم إلى المجموعات أو المذاهب والمجتمعات التي يعملون فيها ، تلك هي القضايا الرئيسة لبناء مجتمع يكون الحاسب الآلي فيه وسيطاً ، ولذا فإن بعض الباحثين أعطوا مصطلح آخر للفرد في المجتمع الافتراضي وهو الشخصية الإلكترونية (عندما يعمل الشخص على الحاسب مع أشخاص آخرين). وفي هذه الحلقة سوف نتناول أهم التقنيات الفنية التي يجب مراعاتها عند التدريب في المجتمع الإفتراضي.

شروط التعليم في المجتمع الافتراضي:منها:

1. القدرة على مواصلة الحوار الداخلي من أجل إعداد الإجابات .
2. إنشاء شكل من الخصوصية بلغة الفضاء للشخص من مكان اتصاله، وكذلك إنشاء إحساس داخلي لديه بالخصوصية .

3. القدرة على البحث في المواضيع العاطفية في الشكل النصي .

4. القدرة على إنشاء صورة فكرية عن الزميل المقابل في عملية الاتصال .

5. القدرة على إنشاء إحساس بالحضور الفوري أثناء عملية الاتصال .

إذاً فالبيئة الإلكترونية تسمح للمتدرب بنشوء شخصيته الإلكترونية ، والأشخاص الانطوائيين هم أكثر ملائمة للتعليم في البيئات الافتراضية ، فهي شيء مشجع بالنسبة للأشخاص الانطوائيين بأن يأخذوا متسع من الوقت للتفكير حول الموضوع المطروح قبل الرد عليه ، أما بالنسبة للأشخاص المنفتحين أو الاجتماعيين فالتفاعل في بيئتهم يصبح صعب ولكنه ليس بالمستحيل ، لأن تفاعلهم يكون بوجودهم بين الآخرين ، لذلك فاختيار التعليم الأفضل هو التعليم في أجواء حية وهذا يعطيهم القدرة على الأداء الأفضل ومن ثم الحصول على النتائج الأفضل، أما الانطوائيين فإنجازهم يكون أفضل في الأجواء الهادئة أو البيئات الافتراضية لذا فهم لا يجدون صعوبة في الانضمام إلى البيئات الافتراضية عكس الأشخاص الاجتماعيين الذين يرغبون دوماً في البيئات الاجتماعية الصاخبة .

والسؤال المهم هو هل بإمكان المجتمعات بناء مجموعات فورية للتعليم مكتملة من غير أن تتقابل المجموعات وجهاً لوجه مع ذوي صعوبات التعلم؟

على الرغم من أهمية الالتقاء وجهاً لوجه في بعض النواحي العلمية ، إلا أن هذا الالتقاء غير ملائم لتغيير تكوين المجموعات الفورية المستمرة ، لأنه بالإمكان إيجاد تدريب بدون هذا النوع من الاتصال . وذلك من خلال مجالس النقاش وغرف الحوار وغيرها حيث يلتقي المشاركين ويدلوا بأفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم وتعليقاتهم عن الأهداف، الأخلاق ، العوائق ، أساليب الاتصال، هذه هي المبادئ في المجتمعات التي تتقابل وجهاً لوجه وهذا الشيء يحدث في المجتمعات الإلكترونية .

الخطوات الأساسية اللازمة عند التعليم في المجتمعات الافتراضية : منها:

1- تعريف واضح لأهداف المجموعة .

2- إنشاء موقع مميز للمجموعة .

3- تعيين قائد فعال من المجموعة .

4- تعريف المبادئ والسلوك .

5- السماح بتنظيم أدوار الأعضاء .

6- السماح والتسهيل للمجموعات الفرعية .

7- السماح للأعضاء بحل نزاعاتهم .

النزاع في المجتمعات الافتراضية:

اتسمت التحولات التي حدثت في المجتمعات بالسرعة الكبيرة مما أدى إلى صعوبة تحديد تسمية المجتمع ، فالمجتمعات اليوم تتشكل حول قضايا الهوية والمبادئ المشتركة وليس على أساس المكان الجغرافي . وبهذا يمكن تعريف المجتمع على أنه وحدة متكاملة مستمرة تنشأ عند التقاء عدد من الأشخاص في اهتمامات مشتركة . وعندما يلتقي الأشخاص حول أهداف مشتركة من أجل العمل على إنجازها وتطوير المبادئ السلوكية ، وقد تحدث النزاعات بين الأعضاء أثناء النقاش الفضائي حول المواضيع المطروحة لتحقيق تلك الأهداف، وبالتالي يجب على المجموعات مواصلة الحديث وعدم التوقف من أجل إنجاز المهام كفريق واحد. وعند محاولة تجنب النزاعات قد يؤدي ذلك إلى تفكك المجموعة ، فالنزاعات مرحلة أساسية يجب العمل خلالها وذلك للوصول إلى مرحلة الإنجاز ، وقد أثبتت كثير من الدراسات أن العمل في المجموعات الفورية يتشابه تماماً مع المجموعات التي تعمل وجهاً لوجه .

على الجانب الآخر يمكن حدوث النزاعات في المجتمعات الإلكترونية أكثر من المجتمعات التقليدية ، وذلك بسبب عدم وجود المتحاورين وجهاً لوجه وعدم تمكنهم من التحاور اللفظي الذي قد يؤدي إلى يؤدي إلى سوء الفهم ، ثم صعوبة التعبير العاطفي من خلال النص ، لذا فإمكانية حل النزعات تكون أكبر من خلال الوسائل الإلكترونية .

مبادئ وإجراءات حل النزعات في التعليم في المجتمعات الافتراضية والتعليمية الفورية ،منها:

- أن العمل خلال النزاعات يسهم في إيجاد تواصل قوي بين أعضاء المجموعة ويؤدي إلى نتائج ايجابية.
- في المجتمعات التعليمية الفورية سوف تسهم النزعات في إيجاد نوع من التماسك بين الأعضاء بل وتسهم أيضاً في جودة نتائج العملية التعليمية .
- أن المعلم في بيئة التعليم الفورية يجب أن يكون مطمئنا في حال حدوث النزاع.

- عندما لا يتمكن المعلم من حل النزاع في المجتمعات الإلكترونية ، ففشله في التأثير أو الدعم في حل النزاع، قد يؤدي إلى تدمير للعملية التعليمية بل وإحجام وحذر من قبل الطلاب المشاركين.

وبناءً علية يمكن القول بأنه يجب أن يوجه الاهتمام في التعليم عن بعد إلى تنمية الإحساس بالوحدة داخل مجموعة المشاركين وذلك لإنجاح العلمية التعليمية ، فالمجتمع التعليمي هو الأداة التي تحدث العملية التعليمية الفورية من خلالها ، فالأعضاء يعتمدون على بعضهم البعض لإنجاز النتائج المطلوبة من المنهج التعليمي ومثال ذلك عندما يلج (يدخل) أحد المشاركين في موقع المقرر ولا يحدث هناك أي نوع من التفاعل لعدة أيام فإن هذا الشيء يؤدي إلى الإحباط وتثبيط الهمم.

النموذج الجديد للأستاذ هو الذي يعطي الإحساس بالاستقلال وروح المبادرة والإبداع وذلك أثناء الحوار والمشاركة والتشجيع على طرح الأسئلة.

التفاعل في عملية التعليم الافتراضي:

في التعليم التقليدي يرى الطلاب بعضهم البعض ، ويعرف بعضهم بعضاً معرفة جيدة من خلال العملية التعليمية ، ولكن السؤال كيف نجعل كل هذا التعارف والتفاعل يحدث عندما يكون الاتصال مقتصراً على النص أو الصوت عبر شاشة الحاسب فقط ؟ حقيقة لا يمكن أن يحدث ذلك على الفور ، لكن يمكن تسهيل ذلك بطريقة واحدة يمكن تطويرها وهي النقاش المتبادل للإرشادات بغض النظر عن كيفية المشاركة بين المجموعات مع بعضها البعض ، وتكون بداية المنهج بإرسال رسائل ترحيبية وتعريفية وهذا الشيء يعتبر مفيداً للبدء في التعارف الافتراضي ، فالمعلم في هذا النوع من التعليم يجب أن يكون مرناً بطرح جدول أعماله وبرامجه لكي يتمكن من سير العملية التعليمية ثم السماح للطلاب بتأدية برامجهم الخاصة كل وفق احتياجاته الخاصة . وهذا يعني أن النقاش قد يتم بصورة لا يشعر فيها المعلم بارتياح كامل بسبب الحرية الكاملة والمطلقة للطالب وصعوبة التحكم في غرف النقاش ، ولكن الذي يستطيع عملة توجيه النقاش في اتجاه آخر يخدم العملية التعليمية بطريقة سليمة .

على الجانب الآخر تحتاج بيئة التعليم في المجتمع الافتراضي إلى مساحة معينة للقضايا الشخصية في التعليم الفوري ، وهذا الشيء يمكن عمله ومتابعته طيلة فترة

الدراسة ، وهذه المساحة إذا لم تنشأ قد تؤدي ببعض الطلاب بالبحث عن طرق أخرى مثل استعمال البريد الإلكتروني لطرح أمورهم الشخصية ، وشعور بعضهم بالوحدة والانعزالية عندما يفقدون هذه المساحة مما يؤدي إلى شعوره بعدم الإشباع والإحساس بأن العملية التعليمية لا تلبي احتياجاته، لذلك لا بد من إعداد هذه المساحة في بيئة التعليم الإلكتروني .

والسؤال الآن هو هل كل الدروس الإلكترونية فعالة ؟ وهل كل برامج التعليم عن بعد تستخدم أدوات ذات فعالية لذوي صعوبات التعلم؟

لا يمكن أن يتكون مجتمع التعليم الإلكتروني بواسطة شخص واحد ، فالمعلم مسئول عن تسهيل العملية التعليمية ، والطلاب والمشاركين مسئولين عن إنشاء هذا المجتمع ، بهذه الطريقة يمكن القول بأننا أسسنا دروساً إلكترونية فعالة ، والطلاب لا يقتصر دورهم على الوصول إلى المقررات فقط بل يتعدى إلى المشاركة والتعليق وإبداء الرأي في كل القضايا المطروحة ، أما المعلم فعليه دائماً التوجيه والتحكم في العملية التعليمية والعمل على أن تكون الدروس ملائمة وجاذبة لجعل الطلاب مواظبين عليها كي يحصل التواصل بين الطلاب فيما بينهم وكذلك بينهم وبين المعلم لبناء المجتمع التعليمي .

إن إمكانية التفكير قبل الرد والتعليق وإبداء الملاحظات تساعد على رفع روح المشاركة والالتزام ، فالتعليم الإلكتروني يجعل النقاش مفتوح في المواضيع المطروحة ، إذ أن المشاركين ليس لديهم أي خوف أو تحفظ فآرائهم ترسل عبر تقنية لا يشاهدهم فيها أحد حيث يتم التوجيه للحصول على الإجابة الصحيحة عبر النقاش بين الطلاب ، إضافة إلى ذلك فإن العمل عبر الوسائل المكتوبة وفي غياب المشاهدة المباشرة يتيح فرصة للمشاركين بالتركيز على معاني ومضمون الرسائل ، ونتيجة لذلك فإن الأفكار تتطور وتكون أكثر نضجاً ، وإنشاء البنية الاجتماعية يعني الوصول إلى السمة المميزة لبنية الدروس التي نصل عندها إلى عملية تعليمية فعالة، فالقدرة على التعاون وإنشاء المعرفة مؤشران على التئام ونجاح المجتمع التعليمي الافتراضي .

النتائج المتوقعة من إنشاء المجتمع الفوري: هناك العديد من النتائج ،منها:

1- التواصل الفعال مع محتويات المنهج وبين المشاركين فيما بينهم .

2- التعاون المشترك خلال العملية التعليمية بين الطلاب فيما بينهم أكثر من تواصلهم مع المعلم.

3- مشاركة المصادر بين الطلاب .

4- الدعم والتشجيع المتبادل بين الطلاب وذلك عند تقييم أعمالهم فيما بينهم .

5- إنشاء بنية اجتماعية فورية صلبة ومتماسكة.

عند بناء المجتمعات الافتراضية يجب معالجة عدد من الموضوعات ،منها:

1- الافتراض مقابل الاتصال الإنساني ، الترابط ، الاندماج .

2- مشاركة المسئولية ، اللوائح ، الأدوار ، المبادئ ، والمشاركة .

3- المواضيع النفسية .

4- الخصوصية ، الأخلاق .

الافتراض مقابل الاتصال الإنساني ، الترابط ، والاندماج :

من الصعوبة إيصال الأحاسيس عبر الوسائط النصية الفورية خاصة الغضب، لكنها ليست مستحيلة حيث يعتمد ذلك على نمو وتطور المجتمع ونوعه وهل يستخدم الاتصال الحقيقي(البشري) والافتراضي . بعض المشاركين في التعليم الافتراضي لا يعيرون اهتمام لما يقولون ويكتبون بل لا يكتبون بوضوح وذلك لاعتقادهم بأن الجميع يعرفهم وهذا قد يؤدي إلى سوء العلاقة بين الطرفين، وذلك لأن من المستحيل للأشخاص الذين يتقابلون لفترة بسيطة عبر المجتمعات الافتراضية معرفة بعض معرفة حقيقية وعميقة .

وفي الواقع فإن المتتبع لواقع التعليم الافتراضي يجد أنه مناسب جداً للأشخاص الإنطوائيين والمنعزلين ، فالشخص المنعزل بإمكانه الجلوس على الحاسب والتواصل مع الناس من غير مشاجرات أو شحناء،لأنه أحياناً يكون متابعاً لم يكتب بدون مشاركة.

إن المفهوم الافتراضي كمفهوم عكسي للتواصل الإنساني في الاتصال الإلكتروني أسس الثنائية الزائفة وذلك لأن الأشخاص هم الذين صنعوا أدوات الاتصال بغض النظر عن نوعها سواء أكانت نصية أم افتراضية ، فالاتصال النصي يجعلنا نفكر بعمق حول كلامنا الذي نرسله عبر الاتصالات الفورية.

القضايا النفسية في التدريب في المجتمعات الافتراضية لذوي صعوبات التعلم:

إن انخراط الناس في المجتمع له فوائد عديدة ، ولكن في نفس الوقت فإن هناك أموراً تسبب القلق . فالاضطهاد يمكن أن يدمر الناحية النفسية ، ولإحساس بالضغط يمكن أن ينتج عنه إحساس بالخوف والقلق وعدم الاستقرار مما يؤدي إلى شعور الشخص بأنه دخيل ، وقد ينتج عن ذلك أن يصبح الشخص كثير الصمت والانعزال وقد يحدث في بعض الأحيان أن يتحدث بعض الأشخاص عن التمييز في اللون والجنس والدين ، وحدوث مثل هذه الأشياء في المجتمع التعليمي يجعل المتدرب قلق وغير مرتاح وببساطة قد يترك الطالب الدراسة ، لأنه من الصعوبة على المعلم أن يلزم الطالب برأيه وفكره مع تلك المجموعات .

إن المسائل النفسية من وجهة نظر تقنية تعتمد على نوع وبيئة البرمجيات والآليات المستخدمة ، فإذا أحس الشخص بأنه مرتاح تجاه تلك البرمجيات فهذا يعني أنه مرتاح وآمن نفسياً في تلك البيئة . وهناك أيضاً أشياء قد تؤدي إلى مشاكل نفسية كالإجهاد البصري وآلام الظهر والصداع .

المعلم يجب أن يكون على دراية ومعرفة بالمسائل النفسية التي قد تؤثر على نجاح أو فشل العملية التعليمية في المجتمع الإلكتروني ، وبناء عليه يجب تشجيع الطلاب على المجازفة وعدم الخوف خاصة في طرح الأفكار .

وعند التفكير في الأحاسيس عبر المجتمع الإلكتروني ، يبدو وكأننا نتحدث عن شيئين متناقضين ، ومع ذلك فإننا نؤمن أن الأحاسيس والمشاعر تدخل المجتمع الإلكتروني عبر عدد من المداخل وبذلك تدخل الدروس الإلكترونية . بما أن المجتمع الإلكتروني أساسه الإنسان وهذا الإنسان مجموعة من الأحاسيس والمشاعر إذاً فهذه الأحاسيس هي الطاقة الكامنة التي تحركه ومن المهم في التعليم الإلكتروني أن يهتم المعلم بأحاسيس ومشاعر الطلبة .

كما يجب ملاحظة أنه في أي تفاعل اجتماعي تحدث محاولات اعتداء عن طريق الاتصال ، فهناك مشاكل كثيرة تحدث عن طريق الاتصال بين الناس ، ومع ذلك فالاتصال له فوائد كبيرة تفوق مخاطره ، إن الخصوصية قضية كبيرة في أي مجتمع ، وهي تظهر في المجتمع عبر طرق عديدة كالاتصال الهاتفي ، والاتصال عبر البريد

العادي أو البريد الإلكتروني ولا يوجد هناك ضمان بحفظ هذه الخصوصية من الاعتداء ، وهكذا الحال بالنسبة للاتصال الذي يحدث في المجتمع الإفتراضي .

أما الكلام عن الأخلاق فيفتح مساحة واسعة للنقاش والجدل ذلك أن هذه القضية ظهرت مع استخدام الإنترنت والدروس الإلكترونية Electronic Classroom، وكذلك قصص كثيرة عند استخدام البريد الإلكتروني E-mail، ثم تطور هذا الموضوع فأصبح يناقش في وسائل الإعلام المختلفة .

لقد ظهرت المشاكل الأخلاقية كذلك بسبب سوء استخدام مصادر التقنية العامة أو المشتركة مثل الطابعات المشتركة في الشبكات ، مساحات أقراص التخزين ، محطات العمل المفتوحة في الشبكات . وبناء على هذا فيمكن القول بأن القضايا الأخلاقية يجب أن يوضع لها اهتمام في الاتصالات الإلكترونية .

أما الخصوصية في الاتصالات الإلكترونية فهي مستحيلة ، فتشفير الرسائل هو المعنى الموثوق به في الخصوصية ، ورغم ذلك نجد أن الاتصالات الإلكترونية المستخدمة في المحيط الأكاديمي خاصة تقرأ بواسطة أشخاص آخرين ويحتمل أن يكون الشخص غير موجود في قاعة الدرس فعلياً وقد ينتج عن ذلك خلاف بسبب تلك الخصوصية.

الانترنت في التعليم (الثورة التعليمية الجديدة) لذوي صعوبات التعلم:

يتخطى الإنترنت حواجز الزمان والمكان في مختلف استخداماتها، فبإمكانك إرسال رسالة عبرها، بالبريد الإلكتروني لصديق يبعد عنك آلاف الكيلومترات، أو التحدث إليه مباشرةً بالصوت أو عن طريق الدردشة (CHATTING) وفي مجال التعليم بواسطة الإنترنت، فيأخذ بعداً آخر في تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم، فبمجرد اتخاذك لقرارٍ بالتعلم عبر انترنت فما عليك سوى النقر على زر MOUSE حتى لو كان الوقت منتصف الليل، فيعرض على الشاشة وصلات لمئات من المواقع التعليمية، التي يتاح من خلالها التعلم بالنصوص والصوت والصور المتحركة أو الثابتة، بدون أن تضطر لمغادرة غرفتك فقط أن يكون لديك حساب للانترنت كفيل بممارسة عملية التعلم.

ويرى الخبراء أن استخدام الإنترنت ، سيوفر مناهج قياسية، تصل إلى أقاصي السوق العالمية، وتتيح إدخال المستجدات بسرعة، وإغنائها بالمعارف الجديدة، وتغني عن المباني باهظة التكاليف، وتستبدل هيئة التدريس المكلفة، بمدرسين متعاونين غير متفرغين.

مزايا التعليم عبر الانترنت لذوي صعوبات التعلم:

تتعدى فوائد التعليم عبر الإنترنت مجرد الحصول على المعرفة، حيث يمكنك، وأنت تجلس أمام الحاسوب الحصول على شهاداتٍ عليا من جامعات في مختلف أنحاء العالم، وفي مختلف المجالات التعليمية بدون أن تضطر للتوقف عن عملك، أو مغادرة بلدك والسفر إلى مكانٍ آخر وتحقق مزايا كثيرة منها :

1- الوصول لمصادر المعلومات وأوراق البحث والإحصائيات والأصوات ولقطات الفيديو واستخدامها كوسائل لإيضاح وشرح المادة التعليمية مع إمكانية نسخها وطباعتها للاستفادة منها في الأبحاث

2- تحسن مهارات مطالعة المواد العلمية والأدبية بفضل غزارة المواقع ولعلاقتها بمواقع أخري

3- تحسن المهارات التكنولوجية الضرورية للحصول علي المعلومات وحل المسائل والاتصال مع الآخرين.

4- التعلم والاستمتاع المشترك عبر تبادل الخبرات والأفكار مع الطلاب الآخرين.

5- استخدام أسلوب التعليم التعاوني للتعلم ضمن مجموعات والمشاركة الفعالة في مواد التعلم.

6- استخدام MULTI-MEDIA بشكل مكثف لدعم أسلوب التعليم بواسطة الاكتشاف.

التقنيات المستخدمة في التعليم عبر الانترنت مع ذوي صعوبات التعلم:

تسخّر عملية التعليم عن بعد في الإنترنت، عدداً من التقنيات الحديثة منها(محمد وعبدالمجيد،2011):

البريد الإلكتروني (ELECTRONIC MAIL): يستخدم لإرسال المعلومات، والواجبات المنزلية، والتقارير، والمشاريع، والوثائق المستخدمة في الدورات التعليمية.

مجموعات الأخبار(NEWSGROUPS) ولوحات المعلومات(BULLETIN BOARDS) : تستخدم لعرض الآراء والأسئلة والأجوبة المتعلقة بالمسائل التعليمية.

الدروس الخصوصية التفاعلية (INTERACTIVE TUTORIALS): يمكن استجلابها أو استخدامها مباشرةً من مواقع معنية.

المؤتمرات النصية التفاعلية أو الدردشة (CHATTING): تستخدم للحوار المباشر بين الطلاب والمعلمين بشكلٍ جماعي.

المؤتمرات الفيديوية (VIDEO CONFRENCING): تستخدم لإجراء التجارب العملية بالصورة الحية أو لعقد اللقاءات المباشرة.

ما هو بلاك بورد(Blackboard) ؟

- بلاك بورد هو نظام لإدارة التعلم على الإنترنت مصمم لمساعدة المدرسين و الطلاب على التفاعل في المحاضرات المقدمة عن طريق الإنترنت أو استخدام المواد الدراسية على الإنترنت، بالإضافة إلى النشاطات المكملة للتدريس الصفي العادي (وجهاً لوجه).

- يمكن بلاك بورد المدرسين لتقديم مواد المقررات الدراسية و منتديات الحوار و الدردشة و الامتحانات القصيرة على الإنترنت بالإضافة إلى الموارد الأكاديمية و غيرها الكثير.

- يمكن تحديد الوظائف التالية التي يقدمها النظام:

1- توفير أدوات تفاعل المتعلم : ويقصد بها الأدوات التي يتفاعل معها المتعلم أثناء دراسته وهي كما يلي:

أ. الإعلانات : تتيح هذه الأداة للدارس آخر الأخبار أو الإخطارات أو الإعلانات التي يريد أن يرسلها أعضاء هيئة التدريس إلى المتعلمين أو إلى مجموعة منهم ويقوم الدارس باستعراضها بمجرد النقر بمؤشر الفأرة على مفتاح الإعلانات لتظهر له لوحة يمكن أن يسرد محتواها إما هجائياً أو تاريخياً.

ب. التقويم الزمني : تخبر هذه الأداة المتعلم بتوقيتات الأحداث المرتبطة بموضوع التعلم وتنبهه عندما يحين موعدها مثل المحاضرات والاجتماعات على الشبكة أو لقاءات وجهاً لوجه بالجامعة وما إلى ذلك ، ويمكن للمتعلم أن يضيف إليها ما يشاء من أحداث.

جـــ. المهام : تخبر الدارس عما يجب أن يؤديه من مهام ، كما أنها تتيح له تنظيم تلك المهام حسب الموضوع أو وفقاً لرؤيته الشخصية ، ويمكن للمعلم أن يرسل لمتعلم بعينه مهمة معينة لا يرسلها لمتعلم آخر.

د. التقديرات : تختص هذه المهمة بتقديراته سواء في الاختبارات المرحلية أو النهائية.

هـ. دليل المستخدمين : تعمل هذه الأداة على عمل دليل بالطلاب المشاركين في المقرر ليتعرفوا على بعضهم البعض . و. دفتر العناوين : هو دفتر شخصي للطالب يضع فيه بيانات عن من يريد التواصل معهم من خلال النظام ، فدليل المستخدم السابق قد يضم مئات الدارسين أما دفتر العناوين فيضم العناوين التي يضيفها الدارس بنفسه.

3- عرض المحتوى : إن الوظيفة الأساسية لنظام تقديم المواد التعليمية هي تقديم محتوى المادة التعليمية إلى المتعلمين . وفي هذا الصدد يقدم نظام Blackboard وظيفة عرض المحتوى ضمن خيار محتوى المقرر (Course Content) وعندما يختار الدارس هذه الوظيفة يقوم النظام باستعراض المحتوى بالصور التالية:

-عرض المعلومات النصية مصحوبة بالصور والرسومات المتحركة وغيرها من العناصر ، ومنظمة وفقاً للتنظيم التربوي المطلوب.

-الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة.

-الكتب والمراجع المتاحة على الشبكة أو التي ينصح المعلم طلابه بقراءتها.

-الوصلات بالمواقع الهامة.

3- وظيفة الاتصال : يتيح النظام ثلاث طرق للتواصل بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم كما يلي:

أ. إرسال واستقبال الرسائل البريدية ، حيث يتيح دليلاً بأسماء وعناوين الدارسين البريدية سبق الإشارة إليها.

ب. لوحات النقاش : Discussion Board وتسمى كذلك بلوحات الإعلانات Bulletin Board وهى من أدوات التفاعل غير المتزامن حيث يمكن للدارس إبداء رأيه حول أي قضية أو طرح تساؤل ليستعرضه أقرانه فيما بعد.

جـ. الفصل الافتراضي : Virtual Classroom ترمز هذه التسمية إلى نظام الاجتماعات على الشبكة المستخدم بالنظام . ويتيح هذا النظام للمتعلم أن يتحاور مع زملائه ومعلمه فيما يشبه الفصل الافتراضي وذلك من خلال لوحة الحوار Chat Panel وهي خانة تمكن الدارس من كتابة ما يشاء عن طريق لوحة المفاتيح ليراه كل من يتصل بنظام الاجتماعات في هذا الوقت. كما تتيح لوحة رسومية أشبه بالسبورة البيضاء وتنقل النص أو الصور والرسومات وعرضها على الدارسين أو المعلم.

هل نستطيع تطبيق برنامج Blackboard مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ؟

في ضوء الوظائف التي يقدمها فإنه يسهل عملية التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال :

- يستطيع الطالب أن يطلع على محتوى المادة أكثر من مره ويتم عرض المحتوى مصحوبا بصور ورسوم، أيضا المحتوى موجود بين يدي الطالب في أي وقت .
- أيضا من ضمن الوظائف التي يقدمها البرنامج هي (تخبر الدارس عما يجب أن يؤديه من مهام ، كما أنها تتيح له تنظيم تلك المهام حسب الموضوع أو وفقاً لرؤيته الشخصية) وهذه الوظيفة تفيد الطالب ذوي صعوبات التعلم حيث انه يعاني من سوء تنظيم وقته وسوء تنظيم المهام التي يجب أن يقوم بها .
- يتيح البرنامج للطالب أن يتواصل مع المعلم في أي وقت .
- يساعد البرنامج على زيادة ثقة الطالب بنفسه وذلك من خلال لوحات النقاش التي يقدمها البرنامج وإبداء الطالب لرأيه في الموضوع المطروح في اللوحة ويرفع من مستوى تقدير الذات لدى طالب صعوبات التعلم.

الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم :

لعل من أهم أهداف التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم هو الوصول بـصاحب الصعوبة إلى أقصى درجة من التكيـف مـع البيئـة التعليميـة والعمليـة والاجتماعيـة والاستقلالية حتى تكفل لهم حياة سليمة أقرب ما تكون إلى الطبيعية .

فالوسائل التقنية بشكل عام ما هي إلا أدوات نتطلع من استخدامها إلى التخفيف من المشاكل التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم وبالرغم من ذلك يعتقد الكثير أن التقنيات لوحدها هي حل لمشاكل جميع أفراد هذه الفئة متناسين أن الوسيلة التقنية المساندة لن تحقق الهدف المرجو من استخدمها إلا إذا كانت مناسبة لخصائص الفرد واحتياجاته وقدراته ومن ثم استخدامها الاستخدام الصحيح لذلك نجد أنه من الضروري أن يراعي المسئولين عند اقتراحهم استخدام الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم ما يلي:

- فهم نوع صعوبة التعلم ودرجتها بالتفصيل لمراعاة الاحتياجات الخاصة للفرد.
- الاطلاع على أحدث التقنيات المتوفرة من أجهزة وأدوات وبرامج والتي صممت لاستخدام ذوي صعوبات التعلم .

- فهم كامل لإمكانيات التقنية وما هي الصعوبات لتخطيها.
- توفير الدعم الفني المتواصل لتمكين الأفراد ذوي صعوبات التعلم من الحصول على أكبر فائدة مما تقدمه هذه التقنيات.

الإنترنت واستخداماته The Internet Access:

عرفها (البحم ، 1998) ابأنها: عبارة عن مجموعة كبيرة من اجهزة الحاسوب في انحاء العالم المختلفة تتبادل المعلومات فيما بينها بواسطة ما يسمى النسيج العالمي متعدد النطاق – world wide web –

وعرفها(الموسى ،المبارك،2005: 74) بأنها : دائرة معارف عملاقة حيث يمكن للناس من خلالها الحصول المعلومات حول أي موضوع في شكل نص مكتوب او مرسوم او صور او خرائط أو غيرها ويمكن استخدام الانترنت عن طريق ، ما يلي:

1- شبكة الإنترانت (LAN) (Local Area Network):

هذه الشبكة ذات طبيعة محلية محدودة تخدم مؤسسة أو مجموعة من المدارس أو الجامعات، وتمتاز هذه الشبكة (الإنترانت) في مجال التعليم الإلكتروني بالعديد من الفوائد التربوية والسلوكية، ومنها:

- تحميل المناهج الدراسية المقررة على الطلاب في المدارس والجامعات على الشبكة.
- يمكن التحكم ببرامج الإنترانت والخدمات التي تقدمها، وكذلك نوع وعدد الإفراد المسموح لهم بالاستخدام.
- ضبط العروض والبرامج التي تقدمها الإنترانت بما يتفق مع الأخلاقيات والأعراف الاجتماعية بخلاف الشبكة العالمية المفتوحة.

2 – الإنترنت (الشبكة العالمية للمعلومات):

هذه الشبكة يمكن لأي فرد في العالم الدخول إليها طالما يمتلك جهاز حاسب آلي يتوافق في معايير عمله مع برتوكولات الشبكة (الإنترنت).

الكتب الإلكترونية (Electronic Books).

الكتاب الالكتروني ليس كتابا مطبوعا على ورق بل عبارة عن صفحات الكترونية تتضمن النص المكتوب Textsويتم قراءته من خلال شاشة الحاسوب او أجهزة خاصة أي ينشر بطريقة الكترونية وهو مفتوح 24 ساعة وطوال ايام الاسبوع.

كما وصفت موسوعة عالم المكتبات والمعلومات الكتاب الإلكتروني بأنه "نص مشابه للكتاب المطبوع غير انه في شكل / قالب رقمي يتم عرضه علي شاشة الحاسب الآلي".

ويوجد مواقع عديدة عبر الانترنت تحمل الكتب الالكترونية او المكتبة الرقمية (الالكترونية) حتي يستطيع المستخدم ان يطلب كتابا ويتصفحه وان يحمله على جهازه ومنها المجانية ومنها ما يكون مقابل أجر زهيد.

مميزات الكتاب الإلكتروني: هناك العديد من المميزات،منها(سالم،2010: 372):

1- يعد الكتاب الالكتروني اقل كلفة من الكتاب المطبوع

2- التفاعلية : باستخدام نقاط توصل «Hyper links» لانتقال السريع بين الموضوعات المختلفة على شبكة الإنترنت حيث يضغط القارئ على كلمة معينة لينتقل الى مواد اضافية.

3- اختصار للوقت : كل ما يحتاجه القارئ زيارة موقع يوزع كتب الكترونية او زيارة موقع باحث معين

4- لا يحتوى على ملفات نصية فقط، وإنما على تسجيلات صوتية وفيديو أيضاً وكذلك إمكانية الربط المباشر بالإنترنت،

5- سهولة البحث عن معلومات محددة: الكتاب الإلكتروني بإمكانية البحث الآلي ضمن الكتاب بحيث يمكن العثور على كل ما يتعلق بموضوع معين أو فكرة معينة داخل الكتاب كذلك.

6- توفير الحيز المكاني :لا تحتل الكتب الالكترونية حيزا كل ما يحتاجه القارئ حاسب او قارئ خاص للكتب الالكترونية.

أجهزة قارئ الكتاب الالكتروني: (E–book Reader) لذوي صعوبات التعلم:

هناك عدة مسميات للأجهزة قارئ الكتاب الإلكتروني ومنها "قارئ الكتاب الالكتروني أو القارئ الرقمي أو القارئ الإلكتروني" وهو جهاز إلكتروني يستخدم لعرض وقراءة البيانات سواء كانت(نصوص، فيديوهات، صور ..إلخ) والتي تكون موضوعة بصورة إلكترونية مثل(PDF), Word DOC) (عبد العزيز ،2010)

ومن أمثلته : Soft Book Reader , Rocket E- Bookحيث يتم عن طريقها تحميل الكتاب من موقع النشر عبر الانترنت وبالتالي يمكن قراءته وتصفحه في أي مكان وفي أي وقت (سالم،2010: 372)

الكتاب المرئي / المسموع لذوي صعوبات التعلم :

هو كتاب يحتوي على الآلاف من الصفحات ويقدم للقارئ المعلومات في صورة مسموعة ومرئية ومقروءة ، سهل التعديل و التطوير من قبل المستخدم ، يمكن أن يقرأه أو يشاهد القراء في أماكن مختلفة من العالم في نفس الوقت ويمتاز الكتاب المرئى عن الكتاب الإلكتروني بأنه من السهل أن ترى الصور أوالرسومات متحركة بل ومتكملة وتحدث أصواتا وتتجاوب مع القارئ فيستجيب لهذا النوع من الكتب التي استخدمت فيها كل الوسائل التعليم المرئية و المسموعة و المقروءة .

وهذا الكتاب لا تفتح الصفحات بل تطلب من الكتاب أي موضوع تريد قراءته وفى الحال يسألك الكتاب عن مزيد من المعلومات حتى يمكنك من الوصول إلى ما تريد في ثوان (سالم، 2004: 374) .

البريد الالكتروني (E- mail) Mail Electronic

البريد الالكتروني Mail Electronic هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب الآلي ويعتقد كثير من الباحثين أن البريد الالكتروني من أكثر خدمات الانترنت استخداما ويرجع ذلك إلى انخفاض تكلفته وسهولة استخدامه وسرعة الإرسال والاستقبال من وإلى عدة عناوين في وقت واحد ولا يستلزم وجود الشخص المستقبل ، كما يعتبر البريد الالكتروني أفضل بريد عصري للرسائل البريدية الورقية ولأجهزة الفاكس(عبد العزيز،2013: 71).

أهم تطبيقات البريد الإلكتروني في التعليم لذوي صعوبات التعلم:هناك العديد من التطبيقات،منها(محمد وعبدالمجيد، 2011):

1-استخدام البريد الإلكتروني (Electronic Mail) كوسيط بين المعلم والطالب لإرسال الرسائل لجميع الطلاب، إرسال جميع الأوراق المطلوبة في المواد، إرسال الواجبات المنزلية ،الرد على الاستفسارات، وكوسيط للتغذية الراجعة (Feedback)

2-استخدام البريد الإلكتروني كوسيط لتسليم الواجب المنزلي حيث يقوم المعلم بتصحيح الإجابة ثم إرسالها مرة أخرى للطالب، وفي هذا العمل توفير للورق والوقت والجهد، حيث يمكن تسليم الواجب المنزلي في الليل أو في النهار دون الحاجة لمقابلة المعلم .

3- استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة للاتصال بالمتخصصين من مختلف دول العالم والاستفادة من خبراتهم وأبحاثهم في شتى المجالات .

4-استخدام البريد الإلكتروني كوسيط للاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والمدرسة أو الشئون الإدارية .

5-يساعد البريد الإلكتروني الطلاب على الاتصال بالمتخصصين في أي مكان بأقل تكلفة وتوفير للوقت والجهد للاستفادة منهم سواءً في تحرير الرسائل أو في الدراسات الخاصة أو في الاستشارات .

6- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط للاتصال بين الجامعات السعودية في المستقبل يكون عبر البريد الإلكتروني كما تفعل الجامعات في البلاد الغربية .

دور التقنيات والانترنت في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

إن التقنيات ومصادر التعلُّم الإلكترونية مطلب من مطالب ذوي صعوبات التعلم ، حيث يحتاجون إلى تصميمها وتطويرها وفق منظومة تعليمية مناسبة لهم تلبي حاجاتهم، وتحل مشكلاتهم التعليمية، وتنقل لهم التعلُّم المطلوب بكفاءة وفاعلية، و لم تغفل التقنيات التعليمية هؤلاء الطلاب بل اهتمت بهم ووفرت لهم بعض الأدوات المهمة للارتقاء بقضايا تعليمهم وصل الاهتمام بهذه القضية الى ابتكار برامج خاصة لتعليم هذه الفئات عن طريق الحاسوب.

فوائد استخدام التقنيات لتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوى صعوبات التعلم بشكل خاص :

إن استخدام مراكز التقنيات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية.

أولاً : من الناحية النفسية :تسهم في:

✓ خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ، حيث تتوفر برمجيات software فيها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تخفف كثيرًا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم.

- ✓ تحسين بعض السلوكيات المصاحبة لسلوك النشاط الزائد كتشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة لديهم.
- ✓ اعتبار الوسيلة كمعزز إيجابي أو سلبي في تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً :الناحية الأكاديمية:تسهم في:

- ✓ تسهيل توصيل وشرح المعلومة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمساعدة في رفع مستواهم الأكاديمي
- ✓ تحسين النطق والكلام للأطفال المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة
- ✓ اكتساب مهارات التعامل مع الشبكة المعلوماتية حيث يسهم ذلك في دخول المتصفح الى مواقع عديده ذات علاقة بالتقنيات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة

ثالثاً: الناحية الاجتماعية:تسهم في:

- ✓ استخدام بعض التقنيات يسهم في تكوين صداقات عديدة بين التلاميذ عندما يعملون كمجموعات أو يتبادلون الخبرات والمعلومات بينهم.
- ✓ تسهم في خروجهم من العزلة والانطوائية.
- ✓ تنميت روح العمل الجماعي وحب المشاركة كما يسهم ذلك في تنمية القيم الاجتماعية من خلال احتكاكهم وتفاعلهم مع اقرانهم العاديين. (عبدالله علي، نادية محمد،2012، 323-324)

بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة ينصب على استخدام التكنلوجيا والحاسب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتقنيات في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، وتتمثل استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة فيما يلي :

1. استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية (فائدة الانترنت في تسهيل التعليم عن بعد لذوى صعوبات التعلم)
2. تطبيق الخطة الفردية التربوية.
3. مساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب.

ولقد اثبتت العديد من الدراسات فاعلية استخدام التقنيات والتقنية في تعليم ذوي صعوبات التعلم .

ومن الملاحظ ان الفرد ذاته قد يحتاج ان يتم تدريبه على الاستخدام الصحيح للأداة او الوسيلة التي يتم تقديمها له او استخدامها في سبيل تحقيق اهداف محددة وذلك حتي يتمكن من استخدامها بشكل مناسب وتحقيق الاهداف المنشودة او الاغراض المستهدفة وهو الامر الذي نصبوا اليه.

ومن أهم الوسائل نجد مثلا تلوين الكلمات المتشابهة باستخدام الحاسوب والذي يفيد ذوي صعوبات التعلم في القراءة وبرنامج تصحيح الكلمات التي يتم تلوينها وذلك لذوي صعوبات التعلم في الكتابة وبرنامج الادراك البصري للحروف OCR والذي يقوم على ادخال نص مكتوب للحاسوب باستخدام الماسح الضوئي فتتم قراءته عن طريق المؤلف الصوتي وهناك ايضا الى جانب ذلك برنامج الادراك الصوتي الذي يناسب المراهقين ذوي صعوبات التعلم وهو البرنامج الذي يسمح للمتعلم بالتحدث شفويا امام الحاسوب الذي يقوم بدورة بتحويل اللغة الشفوية إلى نص مكتوب (محمد، 2011: 63-64)

ويمكن الاستفادة من برامج التقنية لمن لديهم صعوبات تعلم حيث تساعد على تقوية الفهم والقدرة على القراءة مثل استخدام الحاسب في تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق وذلك بإضافة قارئ الشاشات أوعن طريق الإنترنت و يمكن تحويل ما هو مكتوب أو مرسوم إلى عرض ناطق باستخدام برنامج " Jaws" تيسير العمل بالنطق " ويمكن استخدام هـذا البرنامج للـكتب في مجمـوعة الخـدمات المرجعية ، أو استخـدام برنامج Omni – 1000 حيـث لـدى هذا النظام القدرة على المسح الضوئي من الكتب والصحف والمجلات وقراءتها بصوت واضح.

التعليم الالكتروني و التعلم عن بعد :

ظهرت الحاجة للتعليم عن بعد مع ظهور شبكة الإنترنت ، وشهدت هذه التقنية في السنوات الأخيرة تطوراً ملموساً مع تطور الشبكة نفسها .

في بدايات الإنترنت كانت الوسيلة المستخدمة في التعليم عن بعد مقتصرة على النص فقط ، ولكن مع التطور التكنولوجي الحديث أصبحت الوسائط المتعددة تلعب دوراً مهماً

في دعم العملية التعليمية. و يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي عندما تفصل المسافة الطبيعية بين المعلم والطلاب خلال حدوث العملية التعليمية.

ويعد التعليم الإلكتروني هو أساس التعليم عن بعد وهو أحد نماذج التعليم عن بعد ، حيث يكون للمتعلم الدور الأساسي في البحث ، وفي المبادرة ، وفي تبادل المعلومات (محمد وعبدالمجيد،2011).

ويمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه: ذلك النوع او النظام من التعليم الذي يقدم فرص تعليمية وتدريبية الى المتعلم دون اشراف مباشر من المعلم ودون الالتزام بوقت ومكان محدد لمن لم يستطع اكمال الدراسة او يعيقه العمل عن الانتظام في التعليم النظامي ويعتبر بديل للتعليم التقليدي او مكملا له ويتم تحت اشراف مؤسسة تعليمية مسؤولة عن اعداد المواد التعليمية والادوات اللازمة للتعلم الفردي اعتمادا على وسائط تكنولوجية عديدة مثل الحاسوب ،الانترنت ، التلفزيون، الفيديو التفاعلي وغيرها من الوسائط التي تساعد في الاتصال ذو الاتجاهين بين المتعلم وعضو هيئة التدريس. (سالم ،2010: 381)

وتعرفه الجمعية الامريكية بأنه توصيل لمواد التدريس او التدريب عن طريق وسيط نقل تعليمي الكتروني الذي قد يشمل الاقمار الصناعية والعديد من تكنلوجيا الوسائط المتعددة (العمري ، 1423: 66).

خصائص التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم:

هناك بعض الصفات الاساسية التي يجب ان يتصف بها التعليم عن بعد(الموسى ، المبارك،2005: 54):

1- وجود مسافة تفصل بين المعلم والمتعلم (ونعني بهذه المسافة فصول دراسية مختلفة في المدرسة نفسها او مواقع مختلفة يفصلها عن بعضها آلاف الاميال).

2- ان يكون التلقين عن طريق وسيلة اتصال.

3- توفير وسط ثنائي الاتجاه بين المدرس او المؤسسة التعليمية والطالب.

4- التحرر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي كالانفتاح في القبول ومستوى المناهج ،كما يتمتع الطالب في اختيار ما يتناسب مع قدراته وامكانياته الشخصية حيث يقوم باتخاذ القرارات التي تخص عملية تعليمه.

5- لا يلتزم التعليم عن بعد بأعمار معينة للدارسين ولا يميز بين ذكر او انثى.
6- تعتبر المؤسسة التعليمية هي المسؤولة عن تصميم واعداد وانتاج المواد الدراسية والمقررات.

أدوار المعلم في التعليم الالكتروني:

أشار سعادة والسرطاوي (2003: 139) إلى أن انتشار استخدام الحاسب الآلي بشكل واسع والاستفادة من خدمات الإنترنت الكثيرة فرضت على المعلم القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل ومع مطالب الثورة المعلوماتية والاتصالات من جهة ثانية ، وتتمثل هذه الأدوار الجديدة في الآتي:

1) المعلمون مستشارون للمعلومات:

إن الوصول إلى المعلومات أصبح أمراً سهلاً وأصبح الطلاب يتعاملون مع شبكات الإنترنت والمواقع بفاعلية وليس في الحصص الخاصة، وأصبح دور المعلم يتغير من الملقن للمعلومات إلى مستشار عن المعلومات وأن يبين لطلابه كيفية الوصول إلى المعلومات وأن يطبق أمامهم خطوات الوصول إلى هذه المعلومات بأقصى سرعة ممكنة وأكثرها دقة.

2) المعلمون متعاونون في فريق واحد:

لا يمكن أن يقوم المعلم بالتعليم الإلكتروني لوحده وإنما يكون التعليم عن طريق فريق من المعلمين، وأن يخطط المعلمون بطريقة تعاونية للمناهج الدراسية الجديدة ويناقشون طرق التدريس الحديثة ويتناولون الآراء والأفكار المتنوعة.

3) المعلمون ميسرون للمعلومات:

لم يعد المعلم هو مقدم المعلومات الوحيد ولم يعد دوره ناقلاً أو موزعاً للمعلومات والبيانات التي توفرها الشبكة فحسب بل أيضاً ميسراً لها ومزوداً التلاميذ بمصادرها المتنوعة.

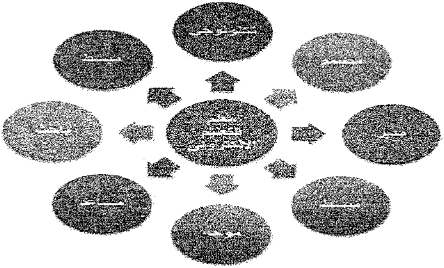
4) المعلمون مطورون للمقررات الدراسية:

ينظر إلى المعلم في عصر التعليم الإلكتروني على أنه مطور للمقررات الدراسية.

5) المعلمون مرشدون أكاديميون:

في عصر المعلوماتية يصبح دور المعلمين أكثر حيوية ونشاطاً وتأثيراً من مجرد كونهم محاضرين أو مصادر رئيسة للمعلومات فقط.

وهذا يعني بأن دور المعلم بشكل عام بشكل خاص قد تحول في ظل التعليم الالكتروني من الملقن للنظريات والحقائق والمسلمات والقوانين والشارح لها وحل تطبيقاتها إلى دور المخطط للمواقف التعليمية والمصمم للدروس التي ستقدم باستخدام التعليم الإلكتروني وأدواته(الموسى ، 2007: 19).ويمكن توضيح أدوار المعلم في ظل التعليم الإلكتروني في الشكل التالي:



وفي هذا الاطار أصبح دور المعلم في عصر الإنترنت مرتبطا بأربع مجالات واسعة هي:

1- تصميم التعليم (Designing instruction Competencies) :

إن التطور السريع في وسائل الاتصالات وانتشار الحاسوب التعليمي في هذا العصر أضاف على عاتق المعلم متطلبات لابد أن يلم بها ومهارات لابد أن يتزود بها وهي مهارات المصمم التعليمي لكي يتسنى له تصميم المادة الدراسية التي يدرسها وتنظيمها وإعدادها سواء كانت هذه المادة معدة للطالب الذي يدرس في نظام التعليم التقليدي أو الطالب الذي يدرس في نظام التعليم الذي لا ينحصر بجدران ولا يتقيد بدوام وانتظام كنظام التعليم عن بعد .

حيث إن دور المعلم أصبح يعرّف بالمصمم التعليمي الذي هو عبارة عن القيام بكافة النشاطات التي يقوم بها الشخص المكلف بتصميم المادة الدراسية من مناهج أو برامج أو كتب مدرسية أو وحدات دراسية أو دروس تعليمية وتحليل الشروط الخارجية والداخلية المتعلقة بها ، بهدف وضع أهدافها وتحليل محتواها وتنظيمها واختيار الطرائق التعليمية المناسبة لها واقتراح الأدوات و المواد والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليمها واقتراح الوسائل الإدراكية المساعدة على تعلمها وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها .

وبالتالي يقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية ، وكيفية عرض التعليم بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى المتعلم مثيرة لدافعتيهم وإخراج المادة العلمية بأسلوب شيق وشكل متناسق و ألوان وأشكال متناسقة .

ولهذا الأمر بالطبع دورا سينعكس بشكل مباشر على إنجاز الطلاب الأكاديمي لأن المعلمين الذين يمارسون تصميم التعليم سيكون لديهم جودة عالية في طريقة التعليم وهذا يؤدي إلى جودة عالية في مستوى الطلاب وتحصيلهم .

2- توظيف التقنيات (Using technology Competencies) :

تطورت تقنيات التعليم عن خلال العقد الماضي بشكل سريع ما أدى إلى حدوث تغير هائل في عرض المعلومات من حيث ترميزها ونقلها و بشكل عام من حيث اتصالات المعلومات . و أصبح الدور الرئيسي لمعلمي التعليم عن بعد يتطلب استخدام تقنيات المعدات والأجهزة بفاعلية وهناك على الأقل خمس تقنيات لنظام التعليم عن بعد يمكن للمعلم أن يستخدمها وهي :

أ- المواد المطبوعة مثل :(البرامج التعليمية، ودليل الدروس ،والمقررات الدراسية).

ب- التقنيات المعتمدة على الصوت (تقنيات السمعيات) مثل : (الأشرطة والبث الإذاعي ، التلفونات) .

ج- الرسوم الالكترونية . مثل (اللوحة الالكترونية ، الفاكس) .

د- تقنيات الفيديو مثل (التلفزيون التربوي ، التلفزيون العادي ، الفيديو المتفاعل ، وأشرطة الفيديو ، و أقراص الفيديو) .

3- تشجيع تفاعل الطلاب (Competencies Encouraging students interaction)

مجال آخر يجب على المعلم عن بعد أن يؤديه وهو كيفية تشجيع تفاعل الطلاب واكتسابهم المعرفة في العملية التعليمية ، جودي ولوغان(Judi and Logan) (1996) تحدثا عن أربعة أنواع من التفاعل الذي اخذ مكانه في التعليم عن بعد . وهو(تفاعل المتعلم والمحتوى ، وتفاعل المتعلم مع المشرف ، وتفاعل المتعلم مع المتعلم ، وتفاعل المتعلم مع نفسه) .

أ- تفاعل المتعلم مع المحتوى : (Learner – content interaction) :هو تفاعل المتعلم مع المعلومات المقدمة مما يقود الطالب إلى اكتساب المعرفة . وهذا التفاعل يعتمد على الخبرات التعليمية السابقة للمتعلمين وعلى مقدرة المتعلم على التفاعل مع المحتوى المقدم له . إن عوامل مقدرة الطلاب على التفاعل مع المحتوى تتضمن أسلوب التعلم الجيد للمتعلمين أو تحديد الطلاب للمعلومات المقدمة التي لها صلة بالموضوع . فإحدى صفوف التعليم عن بعد تسمح للطلاب استقبال وتلقي المعلومات في أسلوبهم المختار ، قد تنتقل المعلومات إما عن طريق الصوت أو أشرطة الفيديو ، أو الأقراص المدمجة ، أو الانترنت ، أو الشبكة العالمية ... وغيره .

ب- تفاعل المتعلم مع المشرف : هو تفاعل عمودي يعتمد على استعداد المتعلم والمشرف على الاتصال . المصاعب لهذا النوع من التفاعل غالبا ما يرتبط بحقيقة أن المسافة تضعنا في ادوار جديدة غير مألوفة ، تجعلنا غير مرتاحين في المراسلة لأخذ المعلومات . ولتغلب على ذلك لابد من القيام من التشجيع الايجابي من خلال نشاطات بناء الثقة في الدروس القليلة الأولى العصيبة من الفصل .فالمعلم يشخص ويعدل الخبرات عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث عن أنفسهم وتخصيص وقت للمحادثات غير الرسمية ، ومنها ينشأ الشعور بالانتماء .

ج- تفاعل المتعلم مع المتعلم : هو تفاعل أفقي بين المتعلمين . وذلك عندما يتفاعل طلاب مع طلاب آخرين هذا يزيد من اندماجهم ويحسن من دافعيتهم للتعلم .ومن المشاكل التي تواجه هذا التفاعل احتمال نقص الإحساس بالجماعة ، أو تنوع الطلاب المشتركين في الفصل الواحد من أنحاء العالم ، ويسهل البريد الالكتروني والشبكة العالمية التعاون خلال الصفحة أو الموضوع حيث ، يستطيع الطالب الاتصال بزميل الدراسة عن طريق هذه

الأدوات ، بالقليل من التدخل أو عدمه من قبل المعلمين ، الطلاب في التعليم الأساسي لصفوف الانترنت تتضمن التحدث ، إلقاء محاضرة . أو زيارة صفحة انترنت لزميل تحتوي على صورة له المحادثات غير الرسمية والمشاركة بالخبرات مهمة في ربط الطلاب ذو الخلفيات المختلفة .

د- تفاعل المتعلم مع نفسه: تشير إلى القدرة على جعل التقنيات سهلة للطالب . لان عدم ارتياح كل من الطالب والمعلم لاستخدام التقنيات سيؤدي ذلك إلى جعل التقنيات إحدى معيقات عملية التعلم ، ومن المعيقات الأخرى لعملية التعلم تكمن في الخلط بين التقنيات ، وعملية التعلم والتعليم عن بعد و أماكن التأكيد غير المهمة في التقنيات عن طريق المعلم . و هنا يكمن دور المعلم في عرض العديد من المحاضرات الحية من خلال أشرطة الفيديو، وبرامج الوسائط المتعددة ، المحاضرة المطبوعة .

4- تطوير التعلم الذاتي للطلاب (Promoting students self-regulation Competencies)

مسؤوليات المعلم نحو تحقيق أهداف تقنيات التعليم :

يعد المعلم أحد أهم عناصر ومكونات تقنيات التعليم ، ولذا فإنها تحمل في طياتها بذور التجديد في أدواره ، ولكي يسهم المعلم بدور فعال في تحقيق أهداف تقنيات التعليم فإن ذلك يتطلب منه ما يلي(الكيلاني،2004: 88):

1- تطوير طرق واستراتيجيات وأدوات تعليمية جديدة تتناسب وطبيعة مفهوم تقنيات التعليم

2- التفكير بجدية في طرق منهجية منظمة في اختيار تقنيات التعليم وتصميمها ، وإنتاجها، واستخدامها استخداماً واعياً مفيداً.

3- الوعي الكافي بماهية تقنيات التعليم وأهميتها في الميدان التربوي والتبصر بالدور الجديد لها.

4- التدريب الكافي على كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة والتعرف على طرق تصميم وإنتاج البرامج التعليمية المتنوعة.

5- القدرة على القيام بالوظائف التالية:

أ) التخطيط : فيما يقوم بتحديد أهداف التعليم ورسم الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها.

ب) التنظيم : عندما يطلب منه ترتيب مصادر التعليم وتنظيم عملية الرجوع إليها.

ج) القيادة : عندما يطلب منه أن يقوم بإدارة نشاط التعلم ومتابعة التلاميذ .

د) تنظيم الموقف التعليم ومواجهة متغيراته .

ه) المتابعة والتقويم : حينما يسعى إلى تحديد ما إذا كانت وظيفة التنظيم ووظيفة القيادة قد حققنا الأهداف المرجوة.

6- القدرة على أن يصبح موجهاً وميسراً وباحثاً في العملية التربوية وهذا يفرض عليه بعث الدافعية في طلابه بإثارة التساؤلات واستخدام أسلوب حل المشكلات والمناقشات وتوجيه المتعلم ليتعلم بنفسه في كثير من مواقف التعليم.

7- القدرة على تصميم منظومة التدريس وتنفيذها وتقويمها بشكل جيد .

8- التعامل بوعي مع الوسائل التكنولوجية الحديثة والكفاءة في استخدامها والإيمان بقيمتها التعليمية .

9- مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي في كل مجالات العلم سواء في تخصصه أو التخصصات الأخرى.

10- القدرة على تهيئة الفرص والمواقف التعليمية المتعددة المناسبة لإحداث التعلم

11- القدرة على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال أساليب التدريس، وسائل التعليم ، ومواقف التعلم المتنوعة وقدرته أيضاً على تنمية ميولهم نحو التعلم وتقوية اتجاهاتهم الإيجابية نحوه .

أخيراً:

بالنظر إلى ما تم عرضه يتضح أن كلا من التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني يتفقان في الغاية ويختلفان في الوسيلة ،فغاية هذين النوعين من التعليم تتمثل في الحصول على مخرجات على مستوى عال تتميز بالمعرفة المتقدمة والتأهل الجيد، أما من حيث الوسائل المستخدمة في بلوغ هذه الوسيلة فإننا نجد انه في حين أن التعليم التقليدي ينهض اساساً على انتظام الطلبة في الحضور إلى قاعات الدراسة لتلقي العلم من معلم يستعين في عملية تعليمهم بمراجع محددة مطبوعة يلزم قراءتها وينتظمون في صفوف يتم تحديدها وفقا لسنهم، ويتم انتقالهم وفقا لمراحل تعليمية محددة (السلم التعليمي)، في حين يتم في التعليم الالكتروني تلافي إشكالية انتظام الدارسين في الحضور لقاعات الدراسة بصورة منتظمة، وتتنوع الوسائل المستخدمة في نقل المعرفة إلى الدارسين في نظام التعليم الالكتروني.

المراجع:

- ابراهيم، عبدالله على، نادية ابراهيم(2012)طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، المملكة العربية السعودية :الرياض، مكتبة الشقري.

- إبراهيم،عبدالله علي وعبدالمجيد،أحمد صادق(2011).الجيل الثاني في التعليم الالكتروني ،معايير سكورم.القاهرة:دار السحاب للنشر والتوزيع.

- بدر، محمود (2004). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الصحيفة التربوية الالكترونية تم الاسترجاع في(1434/4/16هـ)على الرابط http://www.mbadr.net/articles/index.asp

- بيتس ،طوني(2007) : التقنيات والتعلّم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

- الحربي، محمد (1427) مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين و المتخصصين ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

- الحيلة ، محمد محمود (2010) تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق .ط7. عمان .دار الميسرة .

- الخطيب ، محمد . "التعليم الإلكتروني في مدارس الملك فيصل رؤية مستقبلية . ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة (19-212 صفر 1424هـ) الموافق (21-2003/4/23م) . مدارس الملك فيصل . الرياض. متوفر على الموقع (http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc) تاريخ الدخول للموقع 1434/4/16هـ.

- الخليفة ،هند سليمان(2002). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني دراسة مقارنة بين النماذج الأربع للتعليم عن بعد . ورقة عمل مقدمه لندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود .كلية التربية ،الرياض

- الراشد، فارس بن إبراهيم (1424) التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض

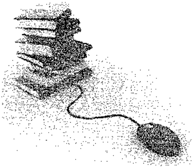
- زيتون ، حسن حسين (2005) رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني –المفهوم ،القضايا، التطبيق ، التقويم . الرياض ، الدار الصوتية للتربية .
سالم ،أحمد محمد (2006) ،وسائل وتقنيات التعليم ، الرياض، مكتبة الرشد
- الشرقاوي ، جمال مصطفى عبدالرحمن (2010اغسطس 1) .استراتيجيات التفاعل الإلكتروني .مجلة التعليم الالكتروني. العدد السادس.
- عبد العزيز ، آية (2010 مايو 27) الكتاب الإلكتروني تقنيات مع إيقاف التنفيذ، مجلة المصري اليوم ، العدد 2172،تاريخ الاطلاع 1434/4/16.
- عبد العزيز ،حمدي احمد(2013) .التعليم الالكتروني الفلسفة والمبادئ والادوات والتطبيقات .عمان : دار الفكر
- عبد الهادي ، محمد (2010 اغسطس 1) دور المعلم في عصر الانترنت والتعليم عن بعد .مجلة التعليم الالكتروني .العدد السادس
- العريفي، يوسف بن عبد الله (1424هـ) التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، ورقة عمل لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض
- العمري، علاء الدين (1423)التعليم عن بعد باستخدام الانترنت .مجلة المعرفة. العدد91.ص66.
- العويد، محمد صالح والحامد، أحمد بن عبد الله (1424هـ) التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض : دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم المفتوح في مدارس الملك فيصل، الرياض
- الغراب، إيمان محمد 2003م التعلم الإلكتروني : مدخل إلى التدريب غير التقليدي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، القاهرة.
- غلوم، منصور(1424هـ).التعلم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني مدارس الملك فيصل، الرياض
- القداح ، محمد وآخرون (2002)."حوسبة التعليم" . رسالة المعلم . الأردن. ع1. مج 41 . ص12-17.
–الكيلاني ،تيسير (2004) التعليم الالكتروني عن بعد المباشر والافتراضي بيروت.مكتبة لبنان

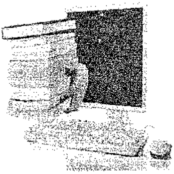
- لال، زكريا يحي (2002) الانترنت في التعليم وواقع البحث العلمي . الرياض.مكتبة العبيكان
- المالكي /عبد العزيز درويش .(2008).اثر استخدام انشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.رسالة ماجستير .قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية .جامعة أم القرى : مكة المكرمة
- المبارك، أحمد بن عبد العزيز (1424)أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود ،رسالة ماجستير، الرياض
- محمد ، عادل عبد الله (2010) قضايا معاصرة في التربية الخاصة . القاهرة :دار الرشاد
- المطيري ،عواطف خالد (2000). مقارنة بين التعليم التقليدي والالكتروني .قسم وسائل وتقنيات التعليم. كلية التربية .جامعة الملك سعود الرياض
- الموسى ، عبد الله بن عبد العزيز (1423) التعليم الإلكتروني مفهومه ، خصائصه، فوائده ، عوائقه ، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود كلية التربية
- الموسى والمبارك ،عبدالله ، احمد(2005): ،التعليم الإلكتروني والأسس والتطبيقات. ط1،الرياض، مكتبة الرشد.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز (2002) استخدام الحاسب في التعليم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .الرياض.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2007) متطلبات التعليم الالكتروني ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم الالكتروني آفاق وتحديات ، الكويت
- هاشم، خديجة حسين. (2002). التعليم العالي المعتمد على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وإمكانية الإفادة منه لتطوير الدراسة بنظام الانتساب بجامعة الملك عبد العزيز (دراسة مقارنة)". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة.

القضية الثالثة

التعليم عن بعد وتطبيقاته

لذوى صعوبات التعليم





مقدمة:

تبقى المشكلات التي تواجه وصول التعليم إلى الذين ينبغي أن تتوافر لهم فرص التعلم كثيرة وصعبة، ولا سيما في ضوء ما تشهده الدول الفقيرة والنامية، ومنها العالم العربي، ويبقى وراء التوجه نحو استخدام التعليم الإلكتروني شعار رفعته تقنية المعلومات مفاده :(أن التعليم متاح للجميع)، في حين وقفت العديد من الصعوبات أمام العديد من أفراد المجتمع وحرمتهم من الحصول عليه، في الوقت الذي تتوفر لديهم قدرة الفهم والاستيعاب والتفوق مقارنة مع زملائهم الذين استطاعوا تحقيق طموحهم العلمي، وهنا جاءت تكنولوجيا المعلومات لتمثل حلاً لمشكلات هؤلاء الناس.

إن التعليم الإلكتروني سيسهم في إيصال تعليم جيد النوعية إلى أعداد كبيرة من المحرومين، ليست أعداد كبيرة فحسب، بل المئات والآلاف من طلبة الجامعات والمعاهد من مواصلة تعليمهم، في وقت لا يمكن لهم الاستمرار في التعليم التقليدي. إنها فرصة قلما تجود بها الأيام، بيد أن تكنولوجيا المعلومات أجادت بها ومنحت البسمة، إلى جانب العلم، للمحرومين منها، في ظل النظام التعليمي السابق.

على الجانب الآخر يسهم التعليم الإلكتروني في توفير فرصة التعلم للعديد من أولئك الذين حرمتهم الظروف الاقتصادية، من جهة، وعدم وجود مؤسسات علمية تعليمية يستطيع من خلالها الطالب مواصلة تعليمه بشكل منتظم،من جهة أخرى، فضلاً عن بعد المكان التالي للتعليم من مرحلة لأخرى. كل هذه كانت مبررات ودواعي استطاع التعليم الإلكتروني القضاء عليها، وبالتالي منح فرصة للنساء والفتيات، وكذلك الطلاب والأطفال الذين تسربوا من المدارس للأسباب المذكورة.

وفي اطار تطور التعليم عن بعد الذي تم في بريطانيا بشكل ملحـــوظ عندما تم إنشاء أول جامعة بريطانية مفتوحة عام1969 م، ومنذ ذلك الحين حتى أوائل التسعينيات بقي التعليم عن بُعد (التعليم المفتوح) مقصوراً في بريطانيا بشكل رئيس على الجامعات المفتوحة المتخصصة بهذا النمط من التعليم ، بدأت بعد ذلك كثير من الجامعات النظامية البريطانية بتطبيق نظام التعليم عن بعد إلى جانب التعليم النظامي. كما يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية لوحدها حالياً 39 جامعة نظامية تطبق هذا النوع من التعليم ، ومنها جامعات ميتشغان وستانفورد وديلاوار ، بالإضافة إلى جامعات أخرى متخصصة بالتعليم

المفتوح مثل جامعة التكنولوجيا الوطنية (NTU) وجامعة ميرلاند للتعليم المتلفز (ITV) ، كما أنشئت جامعات مفتوحة للتعليم عن بُعد في أسبانيا (1972م) ، وإيران (1973م) ، والباكستان1978) م) ، واليابان (1981م) ، ونيجيريا (1983م) ، وفلسطين (1985م) ، والسودان1991) م) ، ومصر في جامعة الإسكندرية (1990م) ، وأخيراً الجامعة العربية المفتوحة التي اتخذت من الكويت مقراً لها في عام 2000م (مصطفى،وحمد، 2001م).

وتكمن قوة التعليم عن بعد من خلال النظر من زوايا متعددة ثلاث:

- من منظور الدارس: يعني التعليم عن بعد التحرر من قيود الزمان والمكان والسماح له، بغض النظر عن العمر، بالتمتع بمزيد من الفرص التعليمية والمرونة.
- من منظور أرباب العمل: يعني التعليم عن بعد توفير فرصا لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم المهنية، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفه قليلة نسبيا.
- من منظور الدولة: يعني التعليم عن بعد تحقيق ديمقراطية التعليم، وذلك بزيادة عدد الدارسين وإيصال نظم التعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوافر لها سوى فرص محددة من التعليم والتدريب التقليديين.

ونظرا لهذه القوة التي يتمتع بها التعليم عن بعد إضافة للأسباب الآتية:

- التطور الاندماجي الجاري بين تقنيات الاتصالات والحواسيب.
- حاجة العاملين في عصر المعلوماتية إلى اكتساب مهارات جديدة دون تعطيل حياتهم العملية لفترة طويلة من الزمن .
- الحاجة إلى تخفيض كلفة التعليم.

فقد سارعت كثير من المؤسسات التعليمية خلال الفترة الزمنية القليلة الماضية إلى تطبيق برامج التعليم عن بعد مع حدوث تغييرات كبيرة في هذا الأمر.

وفي ظل الحاجة المتزايدة لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بأحدث تقنيات الاتصال والمعلومات، وأن توظفها لخدمة التعليم، وتحقيق أهدافه، على غرار ما تحقق من نجاحات باهرة لهذه التقنية في مجالات الحياة المتعددة. والتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد نفسه كنمط جديد من أنماط التعليم له برامجه وضوابطه وآلياته، حيث بدأ التعليم عن بُعد في القرن التاسع عشر وكانت في

جامعة لندن، وتم تطبيقه في عام 1858م حيث كان يسمى آنذاك بنظام الطلاب الخارجين، ثم قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتجارب مماثلة في جامعة شيكاغو عام 1891م وجامعة وسكونسين عام 1906 م وجامعة كوينز في كندا عام 1889م وجامعة كوينزلاند في استراليا عام 1911م.

وحاولت المجتمعات البحث عن صيغ ومداخل جديدة للتعليم تعتمد على المعلم نفسه ، والتعلم والتعليم مدى الحياة لتعليم عدد أكبر من الافراد وتلبية حاجاتهم التعليمية والمهنية دون التقيد بمكان او زمان معينين وقد أدى ذلك الى ظهور التعليم عن بعد distance instructionأو التعلم عن بعد distance learning الذي يساعد المتعلم في التعلم بصورة ذاتية وفقاً لقدراته وامكاناته مع عدم التقيد بفئة معينة من الافراد أو بأعمار معينة وعدم الالتزام بمكان محدد ووقت محدد لإتمام عملية التعليم والاعتماد على الوسائل التكنولوجية في نقل المحتوى العلمي.

وقد يستخدم التعلم عن بعد دليلاً كاملا للتعليم التقليدي ويتم منح المتعلمين درجات علمية وشهادات معترف بها وقد يستخدم من جانب آخر مكملا للتعليم التقليدي الذي ينفذ في المؤسسات التعليمية النظامية وهوا ما يطلق عليه التعليم متعدد القنوات (سالم ، 2010:ص 381).

تعريف التعليم عن بعد Distance Learning :

تتزايد الشكوى حول العجز في الوصول إلى تعريف واضح للتعليم عن بُعد؛لوجود العديد من المصطلحات له باللغة الإنجليزية مثل:.التعليم في المنزل Home study–الدراسة المستقلة – Independent study – الدراسات الإضافية External study– الدراسة عن بُعد Distance study وقد تعددت تعريفات التربويون لمصطلح " نتج عن ذلك أن تعددت تعريفات التعليم عن بُعد ، منها أنه (أحمد،1425هـ):

– موقف تعليمي تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوفرة،كالمطبوعات وشبكات الهواتف والتلكس وأنظمة التلفاز والحاسوب الإلكتروني وغيرها من الأجهزة السلكية واللاسلكية دوراً أساسياً في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك .

- مصطلح يطلق على نوع من التعليم،يقوم على أساس توصيل العملية التعليمية إلى المتعلمين المقيمين في مناطق نائية أو معزولة جغرافياً،ويقدم إلى الذين لا تسمح ظروفهم الخاصة بالانتقال إلى الصفوف الدراسية النظامية،ومن أشكاله التطبيقية التعليم بالمراسلة والتعليم بالإذاعة والتلفزيون .

- ذلك النوع من التعليم الذي يُقدم إلى مواقع و أماكن يكون الطالب أو الدارس فيها بعيداً جغرافياً عن الأستاذ،ويتم التواصل خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحيّة والمسجلة) أو من خلال تقنيات الحاسوب والإنترنت بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن .

- عبارة عن طائفة من طرائق التدريس التي يكون فيها السلوك التعلميّ منفصلاً عن السلوك التعليمي،ويتضمن تلك الوسائل التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم عبر أجهزة و أدوات الطباعة،والأجهزة الميكانيكية والإلكترونية وغيرها من الأجهزة الأخرى.

- استخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها (صبري ، وتوفيق،2005).

وعرفه سالم (2010) التعليم عن بعد بأنه ذلك النوع او النظام من التعليم الذي يقدم فرصة تعليمية وتدريبية الى المتعلم دون اشراف مباشر من المعلم ودون الالتزام بوقت ومكان محدد لمن لم يستطع استكمال الدراسة او يعيقه العمل عن الانتظام في التعليم النظامي ويعتبر بديلات عن التعليم التقليدي او مكملا له ويتم تحت اشراف مؤسسة تعليمية مسؤولة عن اعداد المواد العلمية والادوات اللازمة للتعلم الفردي اعتمادا على وسائل تكنولوجية كثيرة مثل الهاتف او الراديو ، الفاكس، التلكس ، التلفزيون ، الكومبيوتر ، الانترنت ، الفيديو التفاعلي التي يمنكن ان تساعد على الاتصال ذو الاتجاهين بين المتعلم وعضو هيئة التدريس .

وعرفته الجمعية الامريكية بأنه" توصل لمواد التدريس او التدريب عن طريق وسيط نقل تعليمي الكتروني الذي قد يشمل الاقمار الاصطناعية ، أشرطة الفيديو ، الاشرطة الصوتية،الحاسوب ، أو تكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غير ذلك " العمري، 1423 :ص66).

فوائد التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم:

1- التأثير و الفاعلية:

حيث أثبتت البحوث على نظام التعليم عن بعد أنه يوازي أو يفوق في التأثير والفاعلية النظام التقليدي.

2- التعليم عن بعد يجعل الباب مفتوحا أمام الجميع .

3- عدم التقيد بالمكان والزمان .

4- تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه :

فالمتعلم في التعليم عن بعد يتعلم بمفرده معتمدا على ذاته.

5- قلة التكلفة في التعليم عن بعد .

6- الإحساس المتعدد:

هناك عدد من الخيارات في طرائق توصيل المادة الدراسية منها المادة الدراسية المتلفزة والتفاعل مع برامج الكمبيوتر.

7- مراعاة ظروف الدارسين .

8- استقطاب كفاءات عالية من الهيئة التدريسية.

9- تبادل الخبرات.

10- التركيز على العملية التعليمية:

فهو يحول التعليم إلى تعلم ومن ثم التركيز على المتعلم وعلى العملية التعليمية الذاتية.

11- التعليم للجميع.

12- احتوائية على عدد التعليم الإنساني الحديثة .

13- لاوجود للفشل:فهو لا يفصل بين الناجحين والراسبين في مراحل تعليمية معينة.

14- حرية الاختيار:حيث يتيح التعليم عن بعد بدائل متنوعة أمام المتعلم.

15- تنوع الأساليب في تصميم الشبكات والجامعات الافتراضية .

16- برامج متميزة.

مابين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي :

من أهم إيجابيات التعليم التقليدي هو التقاء المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، ويعد هذا الالتقاء أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة ما بين شخصين أحدهما يحمل المعلومة

والآخر يحتاج إلى تعلمها، ففيها تجمع الصورة والصوت والأحاسيس والمشاعر، مما يؤثر في الرسالة والموقف التعليمي كاملاً وتتأثر به. وبذلك يمكن تعديل الرسالة، ومن ثم يتم تعديل السلوك نحو المرغوب منه، وبالتالي يحدث النمو، وتحدث عملية التعلّم.

فنلاحظ أن التعليم التقليدي يعتمد على "الثقافة التقليدية"، والتي تركز على إنتاج المعرفة، فيكون المعلم هو أساس عملية التعلّم، ونرى الطالب سلبياً يعتمد على تلقي المعلومات من المعلم دون أي جهد في الاستقصاء أو البحث، لأنه يتعلم بأسلوب المحاضرة والإلقاء، وهو ما يعرف بـ" التعليم بالتلقين"، ولكن نظرا للتضخم السكاني وعجز الجامعات عن استيعاب الكم الهائل من الطلاب في مقاعدها، إضافة إلى بعد المسافة بين المتعلم والمؤسسة التربوية في كثير من الأحيان، فظهر التعلم عن بعد كبديل عن التعليم التقليدي.

التعليم عن بعد :

فهو كثيرا ما يعترف بالتعليم المفتوح وكثيرا ما يوصف بصيغة التعلم بالمراسلة وهناك تعبيرات أخرى متعددة منها الدراسة المنزلية والدراسة المستقلة والدراسة من الخراج وغيرها.

ويرتبط بأذهان بعضهم بالتعليم غير المدرسي او غير النظامي ويطلق عليه اسم التربية المستمرة ،،،وحقيقة ان جميع هذه المسميات تعد أمثلة للتعليم عن بعد لكنها لا تستوعب كافه صيغه " (الدباسي ، 1423 : ص 439)

الوسائل المستخدمة في التعليم عن بعد:

يتميز التعليم عن بعد عن التعليم التقليدي بأنه يتواكب مع تكنولوجيا العصر الحديث في التعليم كاستخدام التلفزيون ، والأنترنت ، والأقمار الصناعية ، في عملية نقل المعلومات وتنقسم الوسائل المستخدمة إلى قسمين:

1- **المواد التعليمية المطبوعة:**

للمواد المطبوعة أهمية بالغة في العملية التعليمة وبسبب ذلك تحرص الجامعات التي تتبنى التعليم عن بعد على أن تكون المواد العلمية ذات مستوى رفيع بحيث يكون المحتوى العلمي حديثا وصحيحا ودقيقا مكتوبا بلغة سليمة واضحة وأسلوب سهل بعيدا عن التعقيد مستعينا بالأشكال التوضيحية يتخللها الأسئلة والتدريبات .

2- **المواد التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا:**

لقد حققت التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة تقدما هائلا في كل الميادين وبخاصة في مجال التعليم ولذلك يعد استخدام التكنولوجيا من الوسائل المهمة والأساس في التعليم عن بعد لما للتكنولوجيا من أثر كبير في تنفيذ برامج التعليم عن بعد وأن نجاح هذا النوع من التعليم يتوقف على حسن توظيفه لتكنولوجيا التعليم.

ويمكن تلخيص الوسائل المهمة والتقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم عن بعد بما يذكره عدد التربويين فيما يأتي:

أ- المادة الصوتية.

ب- المادة المرئية.

ج- برمجيات التأليف بالوسائط المتعددة .

د- الأقراص المضغوطة المقروءة.

ه- البث التلفزيوني الفضائي.

و- تقنيات شبكة الإنترنت.

والاتصال في أنظمة التعليم عن بعد عن طريق الإنترنت يقوم على طريقتين الأول: هي الاتصال المباشر، و الأخرى :هي الاتصال المباشر.

بعض المؤسسات التي تقدم التعليم عن بعد:

انشئت جامعات في عدد كبير من دول العالم تحت مسمى الجامعة المفتوحة فعلى سبيل المثال يوجد\ استراليا أكثر من ثماني عشرة مؤسسة تعليمية أخرى تقدم التعليم التقليدي تعليما مفتوحا كذلك الصين بها اربعمائة مؤسسة تقدم التعليم بالمراسلة وهذه المؤسسات تقدم خدماتها عن طريق الوسائل التقليدية عن طريق البريد والمكتبات أو بالوسائل الحديثة عن طريق البث الإذاعي والتلفزيوني أو الأقمار الصناعية أو الهاتف وشبكات المعلومات.

من المؤسسات التي تعنى بالتعليم عن بعد:

1- الجامعة المفتوحة في بريطانيا.

2- الجامعة العربية المفتوحة:

أنشأت الجامعة العربية المفتوحة في عام 2000م ومقرها الكويت وقد أفتتحت فروع لها في كل من مصر، والسعودية وغيرها . وتستخدم هذه الجامعة الوسائل الحديثة في تقديم المقررات الدراسية.

الفرق بين المواد التعليمية المستخدمة في التعليم عن بعد و التعليم التقليدي:

1- غياب المعلم:

لو نظرنا إلى التعليم التقليدي لوجدنا أن المعلم موجود مع الطالب في جميع فترات الدراسة أوقريب منه يعمل على توجيهه وتعريفه بالوسائل المهمة خلال سير العملية التعليمية ثم على نصحه و إرشاد إلى الطرائق التي يسلكها والتغلب على المشكلات التي تواجهه وتشجيعه على الاستمرار في الدراسة ثم وضع الامتحانات آخر العام الدراسي وتقويم الطالب ومن أجل ذلك فإن المواد التعليمية تتناسب كثيرا مع توجيهات المعلم.

أما التعليم عن بعد فإن الطالب نادرا ما يتلقى بالمعلم لذلك يحرص المؤلفين في المواد التعليمية للتعليم عن بعد أن تتناسب المواد مع هذه الحقيقة وأن تنوب هذه المواد عن المعلم بمعنى أن تقدم الموضوع بوضوح وتقدم له الإرشاد والتوجيه إذا فالمواد التعليمية تقوم إضافة إلى العمل التعليمي بالأعمال والمهام التي يقوم بها المعلم في المؤسسات التعليم التقليدية.

2- تشجيع المتعلم للدراسة ذاتيا:

الطالب في التعليم عن بعد يبقى متحفزا للدراسة والتحصيل العلمي وذلك بسبب انتظامه مع المعلم طيلة العام الدراسي أما في التعليم عن بعد فإن المتعلم يكون متشجعا كثيرا في البداية ثم يبدأ ذلك بالانخفاض لذلك تركز المناهج في التعليم عن بعد أن تثير عناية المتعلم وتحفيزه على الدراسة المستمرة فتكتب بأسلوب سهل ومباشر ثم تربط بين الممارسة المهنية وموضوع التعليم.

3- الأنماط التعليمية :

النمط التعليمي في التعليم عن بعد نمطا ذاتيا وذلك أن المتعلم بسبب عزلته عن المعلم فإنه يتعلم ذاتيا ذاتيا أي يعلم نفسه بنفسه أما التعليم التقليدي فإن نمط التعليم غير ذاتي لان الطالب يعتمد على نفسه وعلى المعلم .

4- الأهداف:

الهدف الرئيس للمؤلف في التعليم التقليدي هو التوثيق العلمي و أمانة عرض المادة العلمية فهو يقدم المحتوى العلمي بطريقة السرد هدفه الأول دقة المعلومة وصحة السياق أما الهدف الرئيس للمؤلف في التعليم عن بعد فهو التواصل مع المتعلم من أجل تنمية قدراته العقلية ثم الوصول به إلى مرحلة الإبداع مع مراعاة العناية بدقة المادة العلمية ولكن صياغتها بشكل يناسب قدرات المتعلم على استيعاب هذه المادة.

إتاحة المواد التعليمية في المؤسسات التعليم عن بعد:

إتاحة المواد التعليمية من العمليات الهامة تعطيها مؤسسات التعليم عن بعد أهمية كبيرة وتضمن أساليب كثيرة من أجل وصول المواد التعليمية للمتعلمين في الوقت المناسب ومن الأمثلة على ذلك:

- الاتصالات البريدية: وفي الوقت الحاضر بدأ استخدام البريد الإلكتروني يحل مكانها .
- المكتبات ومراكز مصادر التعلم: تتيح المؤسسات التعليم المفتوح فيها المواد التعليمية اللازمة للدراسات سواء أكانت مطبوعة أم غير مطبوعة .
- المراكز الدراسية.
- البث الإذاعي و التلفزيوني.
- الاتصالات الهاتفية وشبكات المعلومات.

إعداد المواد التعليمية بمؤسسات التعليم عن بعد:

تختلف المواد التعليمية في التعليم عن بعد عن تلك المستخدمة في التعليم التقليدي سواء أكانت مطبوعة أو غير مطبوعة لذلك فإن عملية إعداد هذه المواد تحتاج إلى قوى بشرية وكفاءات عالية تتناسب مع هذه العملية التعليمية وبسبب ذلك فأن شخصا واحدا مهما بلغ من الكفاءة بعد غير قادر على وضع مادة علمية كاملة علميا وفنيا.

إن إعداد المواد التعليمية في مؤسسات التعليم عن بعد يكون بوساطة فريق يجمع الخبرات الاتية:

1- خبراء المحتوى الأكاديمي:

وظيفتهم هي تحديد المستوى المناسب والتأكد من صحة المادة العلمية وحداثتها .

2- خبراء تكنولوجيا التعليم وتحدد وظائف خبير التكنولوجيا في عدة مهام:

- معاونة المؤلفين أو المعلمين بكيفية تطبيق مبادئ ومفهومات التعليم عن بعد
- يقدم النصائح ويعاون المؤلفين في عدة جوانب متصلة ببناء المحتوى.
- يعاون في تجهيز السيناريو للمواد التعليمية المختلفة.
- التأكد من التناسق بين مواد التعليم وخلوها من الحشو.
- مراجعة المسودات ومتابعة عمليات إنتاج المواد التعليمية .
- اختيار التتابعات ووجود الملخصات.
- تطوير استيراتيجيات التعليم ونشاطاته.

3- خبراء الإنتاج:يوجهون عملية التصميم والإنتاج وتقويم المواد وإعداد الأدلة

4- المبرمجون: يقومون بمهمة برمجة المواد التعليمية على أقراص مدمجة أو وضعها على الإنترنت.

خصائص ومميزات التعليم عن بعد: هناك العديد من الخصائص ،منها(الحيلة،2010) :

1- القضاء على قيود الزمان و المكان ، فالطالب يتعلم وهو في بيته أو في مكتبه أو في سيارته في الوقت الذي يريده حسب الظروف المتاحة له في أيام العمل أو في أيام الإجـــــازات و الأعياد لأن الاتصال سيكون من خلال الإنترنت لمواد دراسية أو تعليمية سبق تحميلها من الأستاذ، لذا لا يشترط أن يتواجد الأستاذ وقت اتصال الطالب ، و بالتالي قد يكون الطالب في القاهرة و يتصل خلال ساعات النهار بينما أستاذه في أمريكا يغط في نوم عميق.

وفي نفس الوقت لم يعد مطلوبا تهيئة قاعات درس ومدرجات تسع المئات أو الآلاف .. فهذا أصلا غير وارد .. و بالتالي نكون قد قضينا على قيد المكان و قيد المال و الإمكانات.

2- توثيق الاتصال بين الأستاذ و الطالب لأن الطالب يتصل بأستاذه من خلال الإنترنت، و يتلقى الأستاذ الرسالة في الوقت الذي يناسبه هو و يرد عليها و يتلقى الطالب الرد في الوقت الذي يناسبه و يناقشه و يتفاعل الاثنان بدرجة غير متاحة في النظام التعليمي التقليدى .

3- يتاح أيضاً عمل مناقشات و مناظرات فيما بين الطلاب وهم متواجدون في أماكن بل و في بلاد متعددة حول موضوع معين يدرسونه ، و هو أمر غير ممكن في نظام التعليم التقليدي.

4- و يتيح التعلم عن بعد أيضا تعدد الثقافات و احتكاكاتها و الاستفادة المتبادلة فيما بينها لأن الطلاب يدرسون معا و هم من كل أنحاء العالم.

5- والتعلم عن بعد يتيح كذلك إمكان الجمع بين بدء حياة العمل و في نفس الوقت الدراسة، وبالتالي لا حاجة للتقسيم الجامد لحياة الإنسان إلي فترة نحو 15 - 16 عاما للدراسة ليبدأ بعدها العمل.

6- يتيح التعلم عن بعد استمرار التعلم في أي وقت و في أي موضوع و في أي مستوى دون عناء أو مشقة.

7- يتيح التعلم عن بعد كذلك ضبط الامتحانات و القضاء نهائيا على الغش و التركيز في الامتحان على التفكير و التحليل و الاستنباط و ليس فقط الحفظ و التلقين.

8- التعلم عن بعد في نهاية الأمر سيخفض التكلفة.

9- التعلم عن بعد سيقضي على مشكلات إدارة المدرسة أو إدارة الكلية و قضايا الانضباط و النظام و ما يرتبط بكل ذلك من تكاليف.

10- هو نظام تعليمي يواكب التطوّرات في مجال تكنولوجيا نقل المعلومات والاستفادة منها في التعليم.

11- الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة بدلاً من الحد من إمكانياتها في تعليم عدد محدود من الدارسين في الجامعات النظامية،بل يستفيد منها عدد غير محدود من الدارسين عبر التقنية الحديثة للاتصالات ونقل المعلومات .

الحاجة إلى التعليم عن بُعد، والتعليم متعدد القنوات:

هناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم عن بعد ، منها أنه (أحمد،1425هـ):

1- يرتبط بفلسفة التعليم المستمر،ليس من أجل التعليم وحده ولكن من أجل التعليم والتنمية و مواجهة المتطلبات والحاجات والمهارات التي تُستحدث يوماً بعد يوم، وفي شتى المجالات.

2- يتناسب مع التقدم العلميّ السريع والتراكم المعرفيّ الكبير الذي نعيشه هذه الأيام فمتابعة الجديد في مجال ما كالطب،وهندسة الحاسب الآلي مثلاً يمكن أن يتم عن بُعد يومياً عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) ؛ لهذا يعتبر الأخذ بهذا النوع من التعليم مواكبة للعصر و مسايرة لظروف الحياة التي نعيشها اليوم.

3- ما أثبته البحث العلميّ من أن الحاجز المكاني ليس له تأثير سلبيّ على مخرجات التعليم أو التحصيل العلميّ،فكثير من الدراسات تشير إلى أنه ليس هناك فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عن بُعد وبين أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في حجرات الدراسة.

شروط نجاح التعليم عن بعد، والتعليم متعدد القنوات:

يعتقد (باركر 1996) أن محور النجاح في التعليم عن بعد هو: المعلم، ويجب أن نضع في حسباننا أنه لا توجد التكنولوجيا التي تعوض عن ضعف مهارات التدريس ، وعندما يكون المعلم على مستوى جيد فإن التكنولوجيا تصبح أكثر وضوحاً، وأن التدريس الضعيف له تأثير سلبي في تطبيقات التعليم عن بعد، ولكن عندما يتوافر المدرس الجيد المحنك القادر على استخدام التكنولوجيا استخداماً مبدعاً، يؤدي ذلك لإثراء عملية التعلم للطالب الذي لا يجلس داخل جدران الدراسة العادية.

وقام (ماكينزي 1997 وآخرون) بتحديد تسعة عوامل هامة لنجاح برامج التعليم عن بعد(نقلا عن: العريني،1999):

1- سهولة استخدام النظام.

2 - وضوح الخصائص المميزة للتعليم عن بعد والتي تميزه عن التدريس التقليدي.

3- التوافق مع أسلوب المعلم (من المميزات النسبية والتوافقية).

4- بواعث ودوافع الطلاب وتنميتها.

5- تحسين وتطوير تعليم الطالب.

6- توافر الوقت بدرجة كافية للتعرف على كيفية استخدام النظام .

7- إمكانية استخدام المعدات والأجهزة في الفصول الدراسية.

8- التدريب المناسب وبدرجة كافية للمدرسين.

9- توافر الاعتمادات المالية اللازمة.

سلبيات الأخذ بنظام التعليم عن بُعد:على الرغم من وجود العديد من الايجابيـــات للتعليم عن بعد؛إلا أنه توجد العديد أيضا من السلبيات،منها(مصطفى وحمد ،2001):

1- غياب القدوة والتأثر بالمعلم في هذا النوع من التعليم.

2- لا يمكّن هذا النوع من التعليم من اكتشاف المواهب والقدرات لدى المتعلمين.

3- لا ينمي القدرة اللفظية لدى المتعلم.

4- قد يتسرب للمتعلم الملل من طول الجلوس أمام الأجهزة.

5- غياب الجانب الإنساني في العملية التعليمية،لغيابه في الآلة.

6- التعلم عن بُعد يضعف العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم.

7- يؤثر التعلم عن طريق الآلة على الناحية الصحية لدى المتعلم .

8- ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم خاصة في بداية التأسيس وما تحتاجه هذه المرحلة من أجهزة متطوّرة في وسائل الاتصال الحديثة وتقنيات المعلومات،وكذلك تكلفة الصيانة الفنية،إنها تكلفة تكنولوجيا التعليم و ما يرتبط بها من تكلفة إعداد المادة العلميّة وتصميمها وتكلفة الإرسال عبر الأقمار الصناعية وتكلفة أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين العاملين بالمراكز المتخصصة.

9- التدريس بأسلوب التعليم عن بُعد يحتاج من المعلم الكثير من الوقت في إعداد المقررات،والتوصيف الدقيق لها،والمواد التفصيلية وكافة الوسائط المساندة التي سيعتمد عليها المتعلم عن بُعد،ويرى البعض أن الوقت المطلوب لإعداد مقرر عن بُعد يزيد بحوالي (66%) من الوقت المطلوب لإعداد مقرر عادي .

10- إن الوقت المطلوب للاستجابة إلى استفسارات المتعلمين إلكترونياً يزيد كثيراً عن الوقت المطلوب للإجابة على نفس الأسئلة في التعليم المعتاد وجهاً لوجه.

11- عدم توفـــر بعض مستلزمات التعلم عن بعد لدى بعض الدارسين أو عدم إتقانهم لاستخدامها مثل الحاسب الآلي والخدمات المساندة مثل الشبكة المعلوماتية.

12- ندرة الكوادر المدربة لتصميم وتطوير وسائل التعليم عن بعد وما يترتب على ذلك من وقت وجهد كبير لتدريب كوادر جديدة.

13- بعض الطلبة قد يشعر بالضياع أو الإرباك بشأن الأنشطة التعليمية.

تحديات لمواجهة سلبيات التعليم عن بعد:

1- بالنسبة لطلاب :يجب توفير الحاجات التعليمية للطلبة هو حجر الأساس لجميع البرامج الفعّالة للتعليم عن بعد، وهو المقياس الذي يتم على أساسه تقييم كل جهد يُبذل في هذا الحقل. بغض النظر عن السياق التعليمي، فإن المهمة الأساسية للطلاب هي التعلم وهي مهمة شاقة حتى في أحسن الظروف؛ حيث تتطلب الحماس، والتخطيط، والقدرة على تحليل وتطبيق المضمون التعليمي المراد تعليمه عند إيصال المعلومات عن بعد.

2- مهارات وقدرات الهيئة التدريسية :إن نجاح أي جهود للتعليم عن بعد تقع على كاهل الهيئة التدريسية، ففي نظام التعليم التقليدي لغرفة الصف، تشمل مسؤولية المدرس: تنظيم محتويات الحلقة الدراسية، وفهم أفضل حاجات الطلاب. ويتوجب على المدرسين عن بعد أن يُعدّوا أنفسهم لمواجهة تحديات خاصة، ومن هنا فعلى المدرس أن:

- يطوّر فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين عن بعد في ظل غياب الاتصال المباشر وجهاً لوجه.

- يتّبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.

- يطوّر فهماً عملياً لتكنولوجيا التوصيل، مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.. يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.

3- المرشدون والوسطاء في الموقع:

في كثير من الأحيان يرى المدرس أن من المفيد الاعتماد على وسيط في الموقع؛ ليكون بمثابة حلقة الوصل بين الطلاب والمدرس ، ولكي يكون دوره فاعلاً فعليه أن يستوعب وجوب تقديم الخدمة للطالب، بالإضافة إلى توقعات المدرس منه. والأهم من ذلك أن يكون لدى المرشد الرغبة في تنفيذ تعليمات المدرس.

ومما يعزز دور الوسيط في أداء الخدمة التعليمية وجود ميزانية وتقنيات جيدة؛ حتى لو كانت خبرته في مجال التقنيات التعليمية قليلة؛ حيث يقوم المرشدون بتجهيز المعدات وجمع التقنيات الدراسية، والإشراف على الامتحانات كأنهم عيون وآذان المدرسين.

4- فريق الدعم الفني :إن هؤلاء الأشخاص هم الجنود المجهولون في عملية التعليم عن بعد ، إنهم يقومون بالتأكد من أن الكم الهائل من التفصيلات المطلوبة لنجاح هذا البرنامج

قد تمّ التعامل معه بفاعلية . ففي معظم البرامج الناجحة للتعليم عن بعد، يتم توحيد مهام الخدمات الداعمة لتشمل تسجيل الطلاب، نسخ وتوزيع المواد، تأمين الكتب، وحماية حقوق الطبع، ووضع البرامج، وعمل التقارير الخاصة بالدرجات، وإدارة المصادر التقنية .... الخ. إن الأفراد القائمين على الدعم هم حقاً الأساس الذي يحافظ على تنسيق الجهود معاً وترابطها في مجال التعليم عن بعد.

5- الإداريون : رغم أن الإداريين يؤثرون عادة في التخطيط لبرنامج التعليم عن بعد لمؤسسة ما، إلا أنهم كثيراً ما يفقدون السيطرة لصالح المديرين الفنيين حالما يصبح البرنامج قيد التنفيذ .

إن الإداريين الفاعلين في مجال التعليم عن بعد هم أكثر من مجرد أناس يقدمون الأفكار .إنهم يقومون مجتمعين بعملية البناء، وصنع القرار، وهم المحكمون. ويعملون عن قرب مع القائمين على الأمور الفنية وعلى الخدمات الداعمة؛ لضمان أن المصادر التكنولوجية قد تم الاستفادة منها في المهمة التعليمية للمؤسسة بفاعلية. إن الشيء المهم هو أنهم يحافظون على التركيز على الجانب الأكاديمي، مع ملاحظة أن تلبية الحاجات التعليمية للطالب الدارس عن بعد هي مسئوليتهم الأولى والأخيرة .

عناصر التعلم عن بعد :

حدد كل من (الدباسي ، 1423 هـ) و (اسماعيل ، 2003) و (مهران وآخرون ، 2003) و (فرجاني ، 1999) و (ليزا ، 1995) العناصر أو الاطراف الرئيسية للتعليم عن بعد بالاتي :

1) الطلاب :

فالطلاب هم أساس من اساس أي برنامج تعليمي لذا فان العناية باحتياجاتهم وميولهم يعد مقاسا من المقاييس التي نحكم بها على نجاح البرنامج التعليمي .

" والعمل الرئيس للطالب هوا التعلم بغض النظر عن السياق التعليمي وهذه مهمة مقلقة حتى في احسن الظروف ويتطلب التعلم وجود نوع من الدوافع الداخلية للتعلم كما يتطلب التخطيط والقدرة على تحليل وتطبيق المحتوى التعليمي الذي يدرس ، وعندما يوصل التعليم في وجود مسافة كادية فاصلة تنشأ تحديات اضافيه للطلاب لان الطلاب غالبا ما يكونوا منفصلين عن غيرهم ممن يشتركون معهم في الخلفية الثقافية نفسها

والاهتمامات كما أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم الفرص قليلة للتعامل مع المعلم خارج الفصل – اذا وجدت هذه الفرصة لذلك اصلا ، ونرى ان على الطلاب ان يعتمدوا على الوسائط التكنولوجية في عملية التوصيل من أجل سد الفجوة التي تفصل بين اعضاء الفصل " (مهران وآخرون 2003).

2) مهارات وقدرات الهيئة التدريسية

ان نجاح أي جهود التعليم عن بعد يقع على كاهل الهيئة التدريسية ، وقد حدد (وليز ، 1995) بعض الخطوات الاساس التاي يقوم بها المعلم لمواجهة التحديات الخاصة بمتطلبات التعليم عن بعد وهي :

- يطور فهملا عمليا حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين عن بعد في ظل غياب الاتصال المباشر وجها لوجه.
- يتبع مهارات تدريسية تأخذ بالحسبان الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين
- يطور فهما عملياً لتكنولوجيا التوصيل مع استمرار تركيزه على الاثر التعليمي الشخصي له
- يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي .

3) المنسقين والوسطاء

يجد المعلم انه من المناسب ان يعتمد على وسيط أو منسق على الموقع يعمل كسجر يربط بين الطلاب والمعلم. ولكي يكون عمل المنسق مؤثراً يجب ان يتفهم طبيعة الطلاب التي تقدك لهم هذه الخدمة ، يجب ان يتفهم توقعات المعلم والاهم من ذلك يجب ان يكون لديه الاستعداد لابتاع الارشادات التي يضعها المعلم وعلى الاقل فالوسطاء يجهزون المعدات ويجمعون الواجبات التي يقوم بها المعلم . (مهران وآخرون ، 2003)

4) الموظفون المساعدون

يعد هؤلاء الاشخاص بمثابة الجنود المجهولون في عملية التعليم عن بعد انهم يقومون بالتأكد من الكم الهائل من التفصيلات المطلوبة لنجاح هذا البرنامج وقد تم التعامل معه بفاعلية ففي معظم البرامج الناجحة للتعليم عن بعد ، يتم توحيد مهام الخدمات الداعمة لتشميل تسجيل الطلاب ، ونسخ وتوزيع المواد وتامين الكتب وحماية حقوق الطبع ووضع البرامج وعمل التقارير الخاصة بالدرجات وادارة المصادر التقنية ....الخ . ان الافراد

القائمين على الدعم هم حقاً الاساس الذي يحافظ على تنسيق الجهود معاً وترابطها في ميدان التعليم عن بعد . (ويلز ، 1995).

5) الاداريون :

يحتاج التعليم عن بعد الى انظمة أكفأ وادارة ارقى وتزداد المشكلات التنظيمية والادارية تعقيدا في ادارة التعليم متعدد القنوات ، والمعروف ان الادارة المدرسية التقليدية تميل للمركزية والجمود ، بينما يكون نجاح التعليم عن بعد في غير المركزية والمرونة اللازمة لتكامل عدد من المكونات المتباينة في نسق متكامل يسعى لبلوغ غاية مشتركة (فرجاني ، 1999 م). ان الاداريين الفاعلين في ميدان التعليم عن بعد هم اكثر من مجرد ناس يقدمون الافكار، انهم يقومون مجتمعين بعملية البناء وصنع القرار وهم المحكومون ويعملون عن قرب مع القائمين على الامور الفنية والخدمات الداعمة . لضمان ان المصادر التكنولوجية قد استفيد منها في المهمة التعليمية للمؤسسة بفاعلية . ان الشيء المهم هوا انهم يحافظون على التركيز على الجانب الاكاديمي . مع ملاحظة أن تلبية الحاجات التعليمية للطالب الدارس عن بعد هي مسؤوليتهم الاولى والاخيرة (ولبز ، 1995).

ويشير (فرجاني ، 1999 م) الى ضرورة ان تتفاعل جميع هذه العناصر كفريق كفئ مع تغيير دور المعلم والمتعلم المتعارف عليه في النعليم التقليدي فالمعلم عن بعد – الكفء – ليس ملقنا لكم معين من المعلومات ولكن ميسراً للتعلم من خلال الاكتشاف .

كما يشير ايضا الى نقط مهمة وهي خطر أن يقع التعليم في أيدي بعيدة عن التقنيين بسبب قلة معرفة التربويين بالتقنيات الحديثة او افتتانهم الشديد بها وينطوي ذلك على الوقوع في التركيز الزائد على التقنيات والمعدات عوضا عن الهدف الاصل وهو الاحتياجات التعليمية للمتعلمين عن بعد . ان التعرف الى هذه الاحتياجات وأفضل سبل الوفاء بها ، يجب ان يسبق حتى اختيار التقنيات وتحديد التوظيف وافضل السبل للوفاء بها ، يجب ان يسبق حتى اختيار التقنيات وتحديد التوظيف الافضل لها لتحقيق الغاية التعليمية ويستلزم ذلك درأ الخطر على وجه الخصوص ، ان يعاد توجيه برامج تعليم التربويين . الجامعية وفي اثناء الخدمة لتضمن تعليما قويا في التعليم عن بعد نظريا وعملياً. لذا فان البرامج الفاعلة للتعليم عن بعد هي التي تقوم على التخطيط السليم والفهم المرتكز على متطلبات

المساق الدراسي وحاجات الطلاب فلا يتم اختيار التكنولوجيا المنسبة الا بعد التحقيق من الفهم التفصيلي لتلك العناصر فليس هناك اي غموض في الكيفية التي تتطور بها برامج التعليم الفاعل عن بعد ، حيث لا يتم ذلك بشكل ارتجالي وانما من خلال العمل الدؤوب والجهود الحثيثة للعديد من الافراد والمنظمات (وليز ، 1995 ؛ الموسى ، المبارك،2005:ص55 - ص58)

الواقع والمأمول للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية

تزايدت أعداد الطلاب عاماً بعد عام بدرجة فاقت قدرات المؤسسات التعليمية على مستوياتها المختلفة على استيعاب تلك الأعداد مما نتج عنه أن أعداد هائلة من الطلاب لا تجد مكاناً لها في الجامعات التقليدية . بالإضافة إلى ذلك فإن قطاعات كبيرة من الناس تريد استكمال تعليمها لكن ظروفها الاجتماعية والمادية لا تسمح لها بالانتظام في الدراسات المنتظمة بالجامعات والمعاهد العليا . أمام تلك التحديات ومع التطورات التكنولوجية الحديثة ظهرت محاولات عدة في أنحاء كثيرة من العالم في إيجاد نمط جديد من التعليم يعرف بمصطلح التعليم عن بعد وظهرت مسميات عديدة وجديدة مثل الجامعة المفتوحة والتعليم المستمر والتعليم بالمراسلة وغيرها ، وهي تأخذ أشكالاً من التعليم غير التقليدي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على التكنولوجيا الحديثة .

التطور التاريخي للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية:

سعت المملكة العربية السعودية إلى تحديث العملية التعليمية، بإدخال الحاسب الآلي حقل التعليم ، فقد بدأ في عام 1980 مشروع للتعليم بواسطة الحاسب الآلي في جامعة البترول و المعادن، و أستمر توسيع هذا المشروع وتقييمه ،كما ادخل استخدام الحاسب الآلي التعليمي في عامي 1982/1983 ضمن الدراسات الجامعية لطلاب قسم علوم الحاسب الآلي في الجامعة (نايف مدراس ، 1984: ص11)

كما قامت كلية التربية بجامعة الملك سعود بتقديم مقرر "استخدام الحاسب الآلي في التعليم " والذي يهدف إلى إعطاء الطالب فكرة عامة عن الحاسب الآلي و دوره في العملية التعليمية (عبد الله المغيرة ،1993: ص1).

وقد جاء ضمن توصيات المؤتمر الرابع عشر للحاسب الآلي (دهيش ،وآل بشر ، 1995:ص 81-91) تحت عنوان" الخطة الإستراتيجية للحاسب الآلي بالرئاسة العامة لتعليم البنات " ما يلي :

1. إنشاء مراكز للحاسبات الآلية في كليات التربية للبنات ،ليسهل عملية البحث العلمي و الأكاديمي .

2. إضافة مقررات الحاسب الآلي لجميع التخصصات بالكليات بما يخدم التخصص و يتناسب مع الطالبات حيث يفضل أن تكون الطالبات في التخصصات الأخرى على مستوى من المعرفة بالحاسب الآلي و تطبيقاته في التعليم مما يسمح لهن بالتفاعل مع المجتمع المعلوماتي المنشود.

3. توفير المعامل اللازمة لتدريس مقررات الحاسب الآلي بمراحل التعليم المختلفة قبل إدخال المقررات، ويأتي هذا نتيجة لطبيعة الحاسب الآلي كونه يحتاج إلى التدريب والتمرين العملي0

4. إقامة دورات تدريبية للمعلمات بشتى مراحل التعليم من أجل الترغيب في الحاسب و توضيح أهميته و فوائده و لإعطاء الفرصة للمعلمات للتعرف على الحاسب الآلي التعليمي من أجل النهوض بمستوى التعليم بما يتمشى و الثورة المعلوماتية المعاصرة0

و من ثم بدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات[1] الخطوات الأولى لوضع هذه الخطط و الإستراتيجيات موضع التنفيذ، ففي عام 1421هـ(2000) تقرر إنشاء 300 معمل حاسب آلي لمدارس البنات في المرحلة الثانوية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية 0 ولا عجب في أن الإقدام على إدخال مقررات الحاسب الآلي بالرئاسة العامة لتعليم البنات تعد خطوه كبيرة في طريق تقدم الفتاة السعودية ، لذا كان من الطبيعي و بعد عمليات التحديث للمؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها ، ألا تظل كليات التربية للبنات في منئ عن كل ذلك التحديث من خلال تطوير خطط و مناهج إعداد المعلمات بما يتناسب و ثورة الحاسبات الآلية و اقتحامها أسوار الجامعات و المدارس (المحيسن ، 1997 : ص 33).

ومن منطلق الأهداف العامة لكليات التربية التي تسعى لإعداد الطالبات إعدادا تربويا سليما للإسهام في تقدم المجتمع و الفرد من ناحية ، وبداية إدخال الحاسبات الآلية في رئاسة تعليم البنات من ناحية أخرى ، فقد تبنت وكالة الرئاسة لكليات البنات مشروعا

لتطوير التعليم في كليات البنات تحت مسمى "مشروع تطوير التعليم في كليات البنات رؤية منظومية" الذي يهدف إلى تجديد أنماط التدريس الجامعي المعاصر ومتطلباته من الأجهزة والمواد التعليمية ، وباعتبار التكنولوجيا التعليمية مدخلا مهما لتطوير وتحديث التعليم الجامعي . ولقد اهتم العالم اجمع بالتعليم عن بعد وخاصة في العصر التقني الحالي، فلقد أصبحت التقنية تستهوي الصغار قبل الكبار فكان لابد من استثمار هذا الشغف التقني لمصلحة التعليم ،خاصة مع تزايد الطلب على التعليم ، كما أدرجت الجوائز العالمية التعليم عن بعد في بنودها المقترحة للجائزة ، كما في جـــــائزة برنامج الخليج العربية العالمية للمشروعات التنموية الرائدة، تحت احد البنود المقترحة للجائزة .

هذا على مستوى اهتمام العالم بالتعليم عن بعد، أما على مستوى المملكة فيظهر التشجيع على التعليم عن بعد بوضوح في كثير من الميادين منها :

تكليف صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز، ولي العهد، نائب رئيس مجلس الوزراء، رئيس الحرس الوطني، حفظه الله (برقم 7/ب/16838 وتاريخ 1421/12/10هـ)، الذي يقضي بوضع خطة وطنية لتطوير تقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية، وعمل آليات لتنفيذها ومتابعتها من قبل "جمعية الحاسبات السعودية". و تتلخص أهم أهداف الخطة الوطنية لتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية فيما يلي :

1.إعداد الكوادر الوطنية في مجال تقنية المعلومات والاعتماد عليها.

2. تهيئة البيئة المناسبة لاستخدام التقنية في التعليم، ودعم المشاريع الوطنية في هذا المجال (مثل مشروع الأمير عبد الله –"وطني"– للحاسب الآلي).

3.محو أمية الحاسب، ونشر الثقافة المعلوماتية في المجتمع.

4.استثمار تقنيات "التعليم عن بعد" لتوفير التعليم والتدريب للكوادر الوطنية.

5. تبني وتشجيع تقنيات النشر الإلكتروني.

وكذا في ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ (2020م) التي تنظمها وزارة التخطيط خلال الفترة)~17)شعبان 1423هـ الموافق (19ـ23) أكتوبر 2002م ، تحت عنوان " سـياسات العمل والسعودة وتحديات القرن الواحد والعشرين" في الهدف الثاني : "تحقيق مزيد من المواءمة بين العمليات التعليمية

والتدريبية واحتياجات سوق العمل من القوى العاملة الوطنية" فتح خيارات دراسية جديدة في التعليم العالي كالتعليم عن بعد وكليات المجتمع والجامعة المفتوحة وذلك للاستجابة للمتغيرات المجتمعية .

كما أقرت الإدارة العامة لشئون البعثات وكالة الوزارة للعلاقات الثقافية بوزارة التعليم العالي، أن لا تكون الدراسة للبعثات الخارجية قد تمت بأحد المراكز أو الفروع الإدارية التابعة لجامعات أو كليات في بلد غير مقر بلد الجامعة الأم وفق نظام وأسلوب دراسي معين، ومن أهمها ...الدراسة بواسطة التعليم عن بعد)

http://www.khayma.com/education-technology/t3.htm - _ftn2 ، وتضمنت خطة التنمية السابعة في المملكة العربية السعودية تصورات واضحة لمكانة تقنية المعلومات في القضايا الوطنية، ونصت أهدافها على إعداد خطة وطنية توظف المعلوماتية وغيرها من التقنيات لخدمة العلم ودعم التنمية الاقتصادية، وتوفير البيانات والمعلومات المحدثة وتسهيل الحصول عليها، وتحديد أدوار المؤسسات المنتجة والمجمعة للمعلومات ومرجعية المعلومات بما يضمن تكاملها، وإنشاء نظام معلومات ضمن شبكات فرعية ترتبط بنظام المعلومات الوطني المتكامل، ونشر تقنية وخدمات المعلومات في المجتمع.كما وضعت رؤية مستقبلية تقضي بتضييق الفجوة التقنية بين المملكة والدول الصناعية بحلول عام 2020م، من خلال استثمار تقنية المعلومات في تنمية القوى البشرية، والارتقاء بها إلى المستويات الدولية، لتكون قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة.

أعدت المملكة خطة شاملة لدمج التقنية في التعليم، ومن أبرز المشاريع التي تضمنتها هذه الخطة ما يأتي:

1. مشروع عبد الله بن عبد العزيز و أبنائه الطلبة للحاسب الآلي "وطني".

2.تطوير المكتبات المدرسية إلى مراكز لمصادر التعلم (LRC).

3.المختبرات المحوسبة (Computer Based Labs.

4.مشروع تأهيل طلاب المرحلة الثانوية في مجال المعلوماتية (تأهيل).

5.مشروع مراكز التقنيات الرقمية.

وعلى مستوى الجامعات، فقد أكدت ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي لتطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة حتى عام 1440هـ

(2020) بوزارة التخطيط الرياض 13-17 شعبان 1423هـ الموافق 19-23 أكتوبر 2002 أن نظام الانتساب هو أحد أشكال التعليم عن بُعد والذي تبنته جامعة الملك عبد العزيز منذ ثلاثين عاماً ، وقدمته بنجاح ، استدعى الأمر الاتجاه إلى تطويره وتحديثه ، مما يعطي فرصة أكبر للراغبين في التعليم ، علاوة على تحسين مستويات التدريس والتعليم اللازمين للارتقاء به نوعياً لتجويد طلابه .

كما جاء من ضمن توصيات الندوة الاستفادة من تقنيات التعليم عن بُعد وتبني الجامعات المفتوحة ، مما يعطي فرصة أكبر للراغبين في التعلم ، علاوة على تحسين مستويات التدريس والتعليم

العوامل التي أثرت سلبا على تنفيذ برامج التعليم عن بعد من قبل اعضاء هيئة التدريس منها(العريني ، 2004):

- نقص القدرة والكفاءة في استخدام التكنولوجيا .
- عدم الالمام بأنسب وأفضل طرائق التدريس .
- غياب مهارات عمل المواد والوسائط التعليمية .

كما وأكدت الدراسات على ان توفر القدر الكافي من المعلومات عن الوسائل التكنولوجية والمهارات الخاصة بالتعليم عن بعد كان وسيلة اصلاح تربوي،أدت الى تحقيق العديد من الأهداف التربوية والتعليمية بما يتفق مع طبيعة واهداف التعليم عن بعد بشكل عام وقد لخصت العريني (2004،ص7) في دراسة لها مجموعة من المقترحات التي من شانها التغلب على بعض الصعوبات والمشاكل التي يوجهها اعضاء الهيئة التدريسية في التعليم عن بعد أذكرها كما أوردتها العريني (2004) كما يلي :

1- تشجيع الاساتذة على استخدام التقنيات الحديثة وبيان ان نجاحهم في ذلك يؤدي الى نجاحهم في التعليم التقليدي وحثهم على الاستفادة منها في مجال المادة العلمية وطرقها ووسائلها .

2- يجب على المؤسسات المهتمة في مجال التعليم عن بعد ان تضع ضمن خططها وسياساتها الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية واعتبارهم جزءاً هاما لهذا النظام .

3- توفير برامج الاعداد والتدريب للعاملين والقائمين بالتدريس عن بعد .

4- تزويد المدرسين بمهارات التدريس المناسبة حيث ان المعلم هو محور النجاح في التعليم عن بعد ونجاح المعلم في التعليم التقليدي لا يعني نجحه في التعليم عن بعد الا بعد المامه بالمهارات الخاصة بهذا النوع من التعليم .

5- بث روح الالفة والحماسة والطلاقة والنشاط والحيوية والفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس له أثره في نجاح التعليم عن بعد ، ويجزم الجميع على ان الحماس للعمل المطلوب هوا الوسيلة التي يستطيع المعلم م خلالها أن يصل بمادته التعلمية الى المستوي المطلوب .

6- تعديل الاستراتيجيات التربوية التقليدية لكي تصبح ملائمة لبيئة التعليم عن بعد وذلك من خلال اختيار برامج تدريبية ذات كفاءة عالية يقوم بتنفيذها خبراء متمرسون في هذا المجال .

7- اهتمام اصحاب المؤسسات بتوفير الدعم ومتابعة اعضاء هيئة التدريس .

8- اشراك اعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط وصنع السياسات بدلا من شعورهم بأنهم منفذون لتلك البرامج وهذا يتطلب وجود برامج تدريبية خاصة بالأساتذة ، وتوفير الدعم الفني والادري لهم ، واعادة النظر في نظام المكافئات والحوافز ، واعادة النظر في سياسيات ونظم التثبيت الأكاديمي والترقيات (الحيلة ،2010 : ص 407).

أهمية استخدام تقنيات التعليم والتكنولوجيا المعلوماتية في التعليم عن بعد :

يقوم التعليم بشكل عام على ثلاث ركائز اساسية : المواد التعليمية ،. الية التوصل ، الخدمات الطلابية، وتلعب التقنيات التعليم وتقنيات المعلومات والاتصالات دورا هاما في المواد التعليمية والية توصيلها والخدمات الطلابية حيث انها تفرز نوعية المادة العلمية وتوصلها الى الجهات المستهدفة بسرعة هائلة وتوفر انواعها من الخدمات التعليمية للطلبة المنتشرين في مناطق جغرافية متباعدة ، وبذلك تعمل تقنيات التعليم والمعلومات والاتصالات على حل المشكلات التعليمية والوفاء باحتياجات التعلم بالإضافة إلى نشر وتعزيز التعليم عن بعد .

ان ثورة المعلومات والاتصالات الحالية عززت التعليم عن بعد وساعدت في تطويره وتحديثه ومن ثم انتشاره بتغلبها على المسافات الواسعة التي تعد المعوق الاول للتعليم عن بعد وبفضل التقنيات الحديثة أصبح التعليم وجها لوجه بغض النظر عن المكان

الذي يتواجد فيه الطلبة كما يحدث في المؤتمرات العلمية وغرفة الصف الافتراضية وكذلك تمكين الدارسين ان يتعلموا [انفسهم والتفاعل مع استاذتهم او مع بعضهم البعض ، وقد يكون هذه الاتصال متزامن او غير متزامن لذلك تشجعت عدة جامعات كبيره على استخدام اسلوب التعليم الوجاهي التقليدي الى تبني نظام التعليم المزدوج (استخدام نظام التعليم عن بعد الى جانب استخدام اسلوب التعليم وجها لوجه) في بعض اقسامها العلمية حيث تأمل هذه الجامعات انّ تساعدها تكنولوجيا المعلومات وطرائق التدريس الحديثة على تدريس الاعداد المتنامية من الطلبة (المتواجدين غالبا في مواقع جغرافية متفرقة بتكلفة منخفضة لكل طالب وكذلك التغلب على المصادر المالية والبشرية المحدودة).

ويمكن اجمال فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد بما يأتي (الحيلة ، 2002، يوسف ، 1999):

- تقديم الصوت والصورة في آن واحد للدارسين من خلال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمتعددة.
- توصيل الدارسين والباحثين الى مصادر المعلومات البعيدة وقواعد البيانات المختلفة وبالإضافة الى توصيل المواد الدراسية والمعلومات بسرعة هائلة الى منازل الدارسين او عملهم دون اعتبار للزمان والمكان .
- توفير علاقة تفاعلية ما بين الدارسين والمشرف الاكاديمي ، وتخلق نوعا من الحوار الفكري بينهما .
- تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين جماعات الدارسين المتباعدين جغرافيا .
- توفير كرايق واساليب حديثة للتعليم عن بعد كالمؤتمرات المرئية ، المؤتمرات بواسطة الحاسوبْ كما تعمل على تعزيز نوعية التعلم عن بعد .
- تعمل على تحسين التعاون بين المعلمين أنفسهم مما يؤدي الى تعاون تربوي أكثر فاعلية ، كما انها تسهل التعاون ما بين الخبراء المحليين والخبراء الاجانب لاسيما في مشروعات مستوا الدراسات العليا .
- تزود الدارسين بمصادر أو خبرات او تجارب لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى كما تساهم في الحصول على خدمات مكتبية دون شراء مصادر أو مجلات أو ملخصات مرجعية .

- توفر التغذية الراجعة لكل من المشرف الاكاديمي والدارسين مما يعزز فاعلية عملية التعلم والتعليم كما انها تمنح متسعا من الوقت للدارسين للتفكير والتأمل قبل الجابة على مسألة او اعطاء رأي ويمكن ادخال اسئلة التقويم الذاتي او الاسئلة الموضوعية على شبكة الانترنت لإعطاء تغذية راجعة فورية(الكيلاني،2004:ص 81- ص82)

أهمية استخدام التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم :

بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة ينصب على استخدام التقنيات والحاسب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجيا في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، وتتمثل استخدامات الحاسوب عن بعد في مجال التربية الخاصة فيما يلي (المالكي، 2008):

1. استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية (فائدة الانترنت في تسهيل التعليم عن بعد لذوى صعوبات التعلم).
2. تطبيق الخطة الفردية التربوية بحيث يتسنى للأسرة والمدرسة مراقبة اداء الطالب ذو صعوبات اتعلم في الخطة التربوية الفردية عن طريق برامج متخصصة.
3. مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن بعد في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب.

المراجع:

- إطميزي ، جميل. (1430هـ) . التعليم الإلكتروني . ورقة عمل .

- بيتس ،طوني(2007) : التكنولوجيا والتعلّم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، الرياض ، مكتبة العبيكان

- تقرير و توصيات الاجتماع الثالث عشر لفريق العمل العربي للتحضير للقمة العالمية حول مجتمع المعلومات (دمشق – 24-2004/11/25) ، الأمانة العامة الشؤون الاقتصادية إدارة الاتصالات و تكنولوجيا المعلومات الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العرب للاتصالات والمعلومات.

- حمد ، محمد . (1425هـ) . التعليم عن بُعد الحاجة إليه وكيفية تطبيقه . ورقة عمل مقدمة للملتقى الثاني للجمعية السعودية :الرياض.

- الحيلة ،محمد محمود (2010) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق .ط7. عمان . دار الميسرة

- الخليفة ،هند سليمان(2002). الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني دراسة مقارنة بين النماذج الأربع للتعليم عن بعد . ورقة عمل مقدمه لندوة مدرسة المستقبل. جامعة الملك سعود .كلية التربية ،الرياض

- الدباسي، صالح بن مبارك (1422). أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات. مجلة جامعة الملك سعود، م15، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2) ، ص 773- ص795 .

- الدباسي، صالح بن مبارك (1423) .العولمة والتربية . الرياض: جامعة الملك سعود.

- الربيعي ، محمود وآخرون . (2004). التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة. الرياض : مطابع الحميضي.

- زيتون ، حسن حسين (2005) رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني –المفهوم ، القضايا، التطبيق ، التقويم . الرياض ، الدار الصوتية للتربية .

- سالم ،أحمد محمد (2006) ،وسائل وتكنولوجيا التعليم ، الرياض، مكتبة الرشد الشروق .

- صبري ، ماهر ؛ توفيق ، صلاح . (2005) .التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم (الطبعة الأولى) الإسكندرية ، مصر : المكتب الجامعي الحديث.
- عبد الواحد بن خالد الحميد (2002): ســياسات العمل والسعودة تحديات القرن الواحد والعشرين ، ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ 2020 م، وزارة التخطيط خلال الفترة -17 شعبان 1423هـ الموافق (19ـ23) أكتوبر .
- العريني ، ساره .(1999م) . التربية الافتراضية والتعلم عن بعد: الواقع وآفاق المستقبل . ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول بتنظيم الشبكة العربية للتعليم عن بعد : عمان ، الأردن.
- العمري، علاء الدين (2002)التعليم عن بعد باستخدام الانترنت .مجلة المعرفة. العدد91.ص66- ص69.
-عوض حسين التودري (2004): المدرسة الالكترونية وادوار حديثة للمعلم. الرياض : مكتبة الرشد.
- غازي بن عبيد مدني (2002) : تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة ، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ (2020) وزارة التخطيط – الرياض13-17 شعبان 1423هـ الموافق 19-23 أكتوبر.
- الغامدي ، سعيد .(2003): تكنولوجيا التعليم عن بعد ونظام التعليم الجامعي المفتوح حول العالم. جدة : مكتبة المأمون.
- الغامدي ،عبدالرحمن عبد الله (1432) التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، مجلة الاقتصادية العدد 6541 .
- فرجاني ، نادر .(1999م) . التعليم عن بعد في خدمة التعليم الأساسي .القاهرة.
- الكلوب ، بشير. (2005) . التكنولوجيا في التعليم . (الطبعة الأولى) . عمان، الأردن : دارالكيلاني ،تيسير (2004) التعليم الالكتروني عن بعد المباشر والافتراضي .بيروت .مكتبة لبنان

- المالكي /عبد العزيز درويش .(2008).اثر استخدام انشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .رسالة ماجستير .قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية .جامعة أم القرى : مكة المكرمة
- مرعي ، توفيق ؛ الناصر ، محمد . (1985) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية . (الطبعة الأولى). دار أجيال المستقبل للطباعة والنشر.
- مصطفى ، خالد ؛ حمد ، صالح . (محرم 1422هـ/أبريل2001 م) . الدراسات العليا بالجامعات السعودية.. توجهات مستقبلية . ورقة عمل الدراسات العليا بالتعليم عن بعد . جامعة الملك عبد العزيز : جدة
- الموسى، عبدالله؛ المبارك، أحمد. التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. (2005) . (الطبعة الأولى).مكتبة الملك فهد الوطنية :الرياض.

القضية الرابعة

الاتجاهات المعاصرة والقياسية

فى إعداد معلم التربية الخاصة

وصعوبات التعلم

مقدمـــة:

شئنا أم أبينا سيظل للمعلم مكانه ومكانته في منظومة التعليم، كما سيظل في موقع القلب منها وحجر الزاوية فيها، إذ من الممكن أن يبنى منهج في غاية من الجودة والإتقان، ويظل مجرد حبر على ورق ما لم يأت المعلم الحصيف الذي ينفخ فيه من روحه، ويحوله إلى واقع يرى رأي العين ويلمس لمس اليد.

إن قضية إعداد المعلم واحدة من أخطر قضايا المجتمع على الإطلاق، ولذلك تجمع المنظمات العالمية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم على أنها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

فالمعلم هو صانع الأجيال لما له من تأثير فعال على سلوكهم ودور حيوي في حياتهم حاضراً ومستقبلا ،فهو القائد والموجه والمرشد والمؤثر في الفكر والمحدد لمستوى تحصيل الطلاب وتأثير المنهج في سلوكهم وإعطاء الصورة الواضحة عنهم، بل يلعب المعلم دوراً متشعب الأبعاد والجوانب ويعتبر محور الاهتمام في العملية التربوية والتعليمية التعلمية.

ومن هذه الأهمية الحيوية تنطلق أهمية إعداده وتأهيله وتدريبه واختياره ، فعلى قدر العناية به يكون اهتمامنا بإعداد الأجيال وتوجيههم الوجهة السليمة وعلى ضوء ذلك حظيت العناية به باهتمام بالغ من قبل المهتمين بالتربية وفي جميع الأنظمة التربوية ،وهذا الاهتمام انعكس على المراجعة المستمرة لإعداده وتأهيله ومعرفة كفائتة ومن ثم تطويره وتزويده بالمهارات التربوية التي تضمن احترافه المهني لمهنة التربية والتعليم وبكل فاعلية وقدرة وكفاءة .

فإعداد المعلم قبل الخدمة يعد المدخل الرئيس لمهنة التدريس وتمهيدا لممارستها المستقبلية لإعداد جيل من المعلمين المربين في المقام الأول لا مجرد متخصصين في نقل المعرفة المقررة بل ويتطلب تعديل برامج إعداد ه بما يتوافق مع التكنولوجيا التربوية المعاصرة ، فهذا ما وصى به تقرير اللجنة الدولية لتنمية التربية ومنذُ وقت مبكر والذي مضى عليه ما يقارب الأربعين عاما والمسمى تقرير(أدجارفور) والصادر في

عام(1972) والذي كان بعنوان (تعلم لتكن Learning to Be)(المؤتمر الأول لإعداد المعلمين ـ 1394هـ ـ ص65)

وتعد قضية المعلم وإعداده ورفع كفاءته و بكل فاعلية من قضايا الأمة التي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل اهتمام منها ، بل تحولت إلى قضية عالمية ولها أولوياتها الوطنية وتسعى كل دولة من دول العالم إلى مراجعتها وبصفة مستمرة للحاق بعجلة التطور السريع الذي تعيشه الأمة العالمية في عصرنا الحاضر فالمعلم على وجه الخصوص أحد قطبي العملية التعليمية والتي تضم المعلم من ناحية والمتعلم من ناحية أخرى ، حيث يؤكد الخبراء والباحثون على أن المعلم هو مفتاح نجاح أي برنامج تربوي يُقدم لأي من فئة التلاميذ ، وذلك لما يملكه المعلم من تأثير واضح على درجة التعلم التي تحدث في قاعة الدراسة أو في غرف مصادر التعليم وتقع على عاتق المعلم بالدرجة الأولى مهمة وضع الأهداف المعرفية والسلوكية لكل خبرة تعليمية تُقدم للتلميذ، كما يسهم بشكل فاعل في ترسيخ القيم والعادات والمبادئ التي يعتنقها المجتمع ، وهو الذي يختار أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة ،بالإضافة إلى حرصه لأن يكون قدوة حسنة وحقيقية للتلميذ (معاجيني:1998، 153)

ومن هنا تبرز أهمية إعداد معلم التربية الخاصة للطلاب غير العاديين إعدادا ثقافيا وتربويا وأكاديميا إعدادا مركزا لينجز أهداف العلمية التعليمية ويكتسب المهارات الإيجابية التي تساعده في إعداد المواطن الصالح الذي يسهم في بناء المجتمع وتقدمه كما تبرز أهمية اختيار معلم التربية الخاصة ، حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم العاديين، لذا لابد أن يتم اختياره بعناية وان من الاهداف الأساسية لوزارة التربية والتعليم رفع مستوى إعداد معلم التربية الخاصة للطلاب غير العاديين من ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة تمشيا مع السياسة العامة للتعليم وخطة التنمية (إبراهيم، وشريف،211 : 183)

ولقد بدأت أول فرصة تدريبية للمعلمين بالتربية الخاصة عام (1995) في المدرسة التدريبية في نيوجيرسي وتبعتها دورة أخرى في صيف عام (197) استمرت إلى مدة (6) أسابيع ، وبعد ذلك بسنوات أصبح هناك اقتناع من قبل الاداريين لأهمية الإعداد الفعال لمعلمي التربية الخاصة ، حيث أنشئت (The National Education Association) ،

(NEA) وهى عبارة عن منظمة تعنى بإعداد المعلمين المهنيين في التربية الخاصة وكان هذا عام (1918). (احمد، 24 :411).

على الجانب الآخر أصبحت قضية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة في الآونة الأخيرة بصفة خاصة وتمهينه هى الشغل الشاغل لصانعي السياسة داخل وخارج مهنة التدريس في جميع أنحاء العالم ، فعلي سبيل المثال قدمت الولايات المتحدة الأمريكية مجموعة من التوصيات الهامة من أجل التغيير والإصلاح والارتقاء بإعداد المعلمين منذ عام 1985 ، وهى اللجنة القومية للتفوق (1985) ولجنة كارنيجى (1986) ، ومجموعة هولمز (1986) ؛ وفى إنجلترا وويلز تأسس مجلس تأهيل وإعداد المعلمين عام 1983 ، لمراقبة جودة إعداد المعلمين وتدريبهم داخل كليات التعليم العالي وأقسام التربية بالجامعات . (إبراهيم، وشريف،211 : 19)

أهمية إعداد معلم التربية الخاصة :-

يعد إعداد معلم التربية الخاصة الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد فمعلم التربية الخاصة هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور معلم التربية الخاصة لأنه احد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي وعليه فقد أصبحت عملية إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكانا بارزا في أولويات تطوير الفكر التربوي في معظم الدول العالم (احمد، 24 : 412).

هذا ولا بد من الالتفات إلى ضرورة التخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج الفعلي وتخطيط البرنامج التدريبي في ضوء الواقع الفعلي للوضع في مجال تعليم غير العاديين وضرورة وضع معايير لاختبار معلم التربية الخاصة بحيث يتميز بخصائص شخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء(شقير، 22) .

الخصائص والصفات العلمية التي يجب توافرها في معلم التربية الخاصة :

1 ــ القدرة على تحديث المعلومات التربوية والنفسية وتجديدها من خلال تجديد معلم التربية الخاصة لمعلوماته باستمرار و الاطلاع على ك ما هو جديد ومستحدث في المجال العلمي والتعليمي والتربوي وخاصة في مجال عمله واختصاصه.

2 ــ اتساع الخبرات وتنوعها : وهي صفة لازمة للمعلم فعليه مسؤولية مساعدة الاطفال بصفة عامة والمعاقين بصفة خاصة، وأن يحقق لهم حياة أكثر تنوعاً ولا يستطيع أن يعمل ذلك إلا إذا كانت خبرته واسعة، وتخرج عن إطار الكتاب والمواد المكتوبة فقط.

3 ــ القدرة على تعليم الآخرين : أن يكون له القدرة على تعليم الأطفال مع اختلاف مستوياتهم وطريقة تدريسهم.

4 ــ القدرة على التفكير العلمي : حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بإيجابية وأن يحسن التصرف والاختيار، وأن يتصف بذكاء وظيفي، وأن يستخدم مهاراته في استنباط أفضل الوسائل لحل المشكلات وتذليل الصعوبات.

5 ــ القدرة على التفسير : أن يكون قادراً على تفسير خبرات الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه، وتفسير ماضي الطفل وحاضره (احمد، 24 : 413)

برامج إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة:ـ

أولاً : برامج الاعداد والتدريب قبل الخدمة:

إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة هو نظام تعليمي من يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات ومن مدخلا ته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب معلم التربية الخاصة ليصبح معلماً في المستقبل – وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي : الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية . ومن عمليات هذا النظام : الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام . أما مخرجات هذا النظام فهي معلم التربية الخاصة المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له (احمد ، 24 ، 18)

معايير الاعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة :

وضعت جمعية الأطفال غير العاديين (CEC) عام 1922 المعايير الخاصة بإعداد المهنيين في التربية الخاصة ، وركزت على دور الإداريين في الإعداد والتدريب

للمعلمين بالتربية الخاصة (Smith and others، 1995) وتتمثل هذه المعايير فيما يلي (الخزامي، 29 : 66):

1- يلتزم العاملون في ميدان التربية الخاصة بتطوير القدرات التعليمية والظروف الحياتية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة إلى الحد الأقصى الممكن .

2- يحرص العاملون ميدان التربية الخاصة على بلوغ مستوى عالي من الكفاية المهنية والتكامل في ممارستهم المهنية .

3- يسهم العاملون في ميدان التربية الخاصة في الانشطة التي تعود بالفائدة على الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم والزملاء في العمل والطلبة والمتدربين.

4- يتخذ العاملون في ميدان التربية الخاصة أحكامها مهنية موضوعية في ممارساتهم الميدانية .

5- يبذل العاملون في ميدان التربية الخاصة الجهود اللازمة لتطوير معرفتهم ومهاراتهم فيما يتصل بتربية الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة .

6- يعمل العاملون في ميدان التربية الخاصة تبعاً لمعايير وسياسات مهنتهم .

7- يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على الدفاع عن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وعلى تحسين القوانين والتعليمات التي تنظم عملية تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة .

8- لا يشارك العاملون في ميدان التربية الخاصة في ممارسات غير أخلاقية أو غير قانونية ولا يخالف المعايير المهنية المتفق عليها .

دواعي إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة:

تتمثل دواعي إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة بما يلي(احمد ، 24، 25-26):

1 – تغير أدوار معلم التربية الخاصة : فلم يعد معلم التربية الخاصة مجرد ملقن للمعرفة، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومشجعا ومحفزا لتعلم المتعلمين، وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة ، وتعلمهم الذاتي ، وتنمية ميولهم و قدراتهم ، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير .

2 – توفير معلم التربية الخاصة الكفء : أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة ،

واعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا ومنطلقا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها.

3 – تمهين التعليم : وذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد معلم التربية الخاصة لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية .

4 – ضرورة إشراك معلم التربية الخاصة في تطوير المناهج : وذلك بإعداده مسبقا وإفساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية و إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها .

5 – التعاون مع المجتمع المحلي : يحتاج معلم التربية الخاصة إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية.

الجوانب التي يرتكز عليها اعداد معلم التربية الخاصة:تتمثل في(ابراهيم وشريف،2011):

1ـ الإعداد الثقافي لمعلم غير العاديين:

هناك العديد من العوامل التي لها دوراً حيوياً في تحديد أهمية الاعداد الثقافي في برنامج إعداد المعلمين والمعلمات لعل أبرزها وحدة المعرفة وتغير الدور الاجتماعي للمعلم وتضخم التراث الثقافي في الانساني ويحقق الاعداد الثقافي تبعاً لذلك منافع تربوية متعددة أبرزها تفعيل دور المعلم في العمل التربوي التعليمي وتحسين مستوي الاتصال بينه وبين طلبته واكساب المتعلمين مهارات معرفية كثيرة وزيارة التكامل بين العلوم وتطوير وتحسين مهارات الاتصال ، وزيارة الصلة بالموقع وعادة ما يتحقق الاعدام الثقافي في برنامج أعداد المعلمين من خلال المقررات الاساسية كالثقافة الدينية واللغوية والمجتمعية والعلمية العامة وتغطي هذه المقررات في كثير من الحالات ما بين 1% الي 2% من الخطة الكلية لبرنامج الاعداد على ان هناك رؤى متعددة تشجيع على زيادة حصيلة المواد الثقافية العامة الى ما يقرب من نصف الخطة الكلية وفي المملكة العربية السعودية تكتسب مواد الثقافة الاسلامية أهمية خاصة .

2ـ الاعداد التخصصي لغير العاديين:

يعتبر الاعداد الأكاديمي العلمي محور علمية الاعداد ، وان أي خلل أو ضعف في هذا الجانب سيؤثر على قدرات المعلم المهنية ، ومن السمات الاساسية للمعلم الناجح أن يكون ملماً بمادة تخصصه التي يدرسها ، ومسؤولاً عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة ، وتطوير أساليب النقل المعرفي ، مما يؤدي إلى إيجار أفراد قادرين على التكيف بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وملاحقة كل جديد يطرأ نتيجة التفجر المعرفي الهائل والتغير السريع التكنولوجي .

ويشمل الاعداد التخصصي في كليات المعلمين أو كليات التربية المواد التخصصية سواء أكانت نظرية أم علمية والتي يدرسها الطالب وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه مستقبلاً في مدارس التعليم العام .

3ـ الإعداد المهني لمعلم غير العاديين :

ويتضمن هذا المجال دراسات تربوية ونفسية (نظرية وعملية) تمكن المعلم من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية التعلمية، وتسهل عملية تعليم العلوم وتعلمها ومواجهة المواقف المتغيرة اليومية والصفية المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه وعملية التعلم وعليه يشمل هذا المجال :

أ- الجانب التربوي – النفسي .

ب- الجانب التطبيقي التربية الميدانية :يكمن في تنفيذ التربية الميدانية في كليات المعلمين في الفصل الثامن وبواقع ثماني ساعات للمتدرب حيث يتدرب على مهارات التدريس في المدارس الابتدائية ويتم تنفيذها بواقع أربعة أيام في الفصل الثامن ويفرع الطالب يوماً واحداً في الاسبوع حيث يجتمع مع المشرف الأكاديمي بواقع ثماني ساعات لمناقشة سير الأمور التي تتعلق بتنفيذ التربية الميدانية .

على الجانب الآخر توجد نماذج لبرامج إعداد المعلمين يغلب عليها الاعداد التخصصي وسجلت بعض الحالات تكيفا كبيراً للإعداد التربوي بما يكاد يزيد على نصف برنامج الاعداد برمته ، وبعض البرامج تتساوي فيها أحجام عناصر الاعداد الثلاثة وهذا يعني أن كل برنامج له فلسفته التي تؤثر في طبيعة حجم كل عنصر من عناصره وعادة ما تتأثر هذه الفلسفة بطبيعة المرحلة التي يعد من أجلها المعلم .

وفي الحقيقة إن معظم البرامج تشير إلى أن التوجيه الحديث ينصب في دائرة زيادة الإعداد التخصصي على حساب العناصر الأخرى مع العناية بالإعداد التربوي .

ومن المهم التأكيد على أن الإعداد التربوي ينبغي ألا يقل حجمه عن 2% من البرنامج ككل كما أن تنظيم المواد الدراسية في كل نمط من أنماط الإعداد الثلاثة يتطلب بدوره فلسفة واضحة.

الاعتبارات الأساسية التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

ولضمان الإعداد الجيد يقترح Rutledge بعض الاعتبارات الأساسية التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلمي العلوم والتي أشار إليها (إبراهيم، وشريف،211 : 186) وهي أن :

1- المعلم يمتلك العمق والشمول في موضوعات المنهج المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة .

2- يدرك تاريخ العلم وفلسفته وطبيعة العلم وبنيته .

3- يكون الإعداد العلمي (التخصص العلمي) مناسباً للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها معلم العلوم .

4- يشتمل الإعداد على خبرات تعليمية في طرف البحث والاستقصاء العلمي.

5- يتدرب معلم التربية الخاصة على طرق وأساليب تدريس العلوم .

6- يمتلك معلم التربية الخاصة قدرة واستعداداً أكاديمياً في وسائل الاتصال المختلفة .

7- تكون لدى معلم التربية الخاصة خلفية مناسبة في العلوم التربوية بشكل عام ، مع التأكيد عل الدراسات الانسانية والاجتماعية بشكل خاص .

8- يدرك تاريخ التربية وفلسفتها وعلم الاجتماع التربوي .

9- يعرف سيكولوجية الطفل والمراهقة وسيكولوجية التعليم .

10- يتابع برنامج التطور والنمو المهني المستمر .

المتطلبات التربوية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:

تنبثق هذه المتطلبات من فلسفة التربية الخاصة، والهداف التي يسعى معلم التربية الخاصة إلى تحقيقها، وما ينبغي أن يقوم به من أنشطة، ومن الأدوار التي يقوم بها من أجل تحقيق هذه الأهداف، وهذه المتطلبات هي:

1-تكامل المعلومات حيث يعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة على تقديم مناهج تتسم بالتكامل، والبعد عن التخصص الضيق، حيث يكمن في تكاملها ضمان نجاح معلم التربية الخاصة في تنفيذها بالدرجة المنشودة.

2- إعداد معلم يتفهم أبعاد التربية الخاصة ويستطيع أداء أدواره بكفاءة، ويتم ذلك بالمزج بين العملي والنظري، ويشكل محوراً رئيساً يستند إليه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتلقى الطلاب /معلم التربية الخاصة التدريب اللازم على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية لرفع مستوى أدائهم وكفاءتهم.

3- إعداد معلم يتفهم البيئة وتنمية المجتمع، ويكون قادراً على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية، مما يتطلب ألا تقف المناهج عند حد تقديم المقررات بشكل نظري، بل تتيح لطلابها الفرص للتدريب عليها عملياً كجانب أساسي من جوانب إعدادهم لمهنة التدريس في مدارس ومعاهد التربية الخاصة.

4-إعداد معلم يتفهم جيداً مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومخرجاته، وذلك بأن يكون متفهما لفلسفة هذا التعليم، وأهدافه، وأبعاده الاجتماعية، من أجل تهيئته لما سيقوم به من أدوار، وهذا يتطلب ما يلي:

أ-فهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة وكيفية تطبيقها عملياً.

ب- فهم فلسفة تربية الطفل المعوق، وخصائص نموه، وكيفية التعامل معه بما يمكن معلم التربية الخاصة من تقييم الصفات الشخصية للتلاميذ.

جـ- توافر الشخصية القيادية القادرة على التأثير في الأطفال المعاقين وكسب حبهم، وتقديرهم، حتى يتمكن من بناء شخصياتهم بناءً سليماً متكاملاً.

د- الإقلال من دور معلم التربية الخاصة لمقدم وناقل للمعرفة، وزيادة دوره كمشرف، وموجه، ومرشد، ومخطط للعملية التعليمية.

هـ- القدرة على الإرشاد النفسي للأطفال المعاقين.

و- القدرة على التعلم الذاتي، وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى هؤلاء الأطفال في نمو اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.

ز-القدرة على تقويم الطفل المعاق سلوكياً، ووجدانياً، وتشخيص أسباب القصور لديه.

ح- القدرة على ممارسة بعض المهارات اليدوية والعملية التي يمكن ان يستخدمها أن يستخدمها في تعليم هؤلاء الأطفال.

6- دراسة حاجات ذوى الاحتياجات الخاصة، تساعد معلم التربية الخاصة على معرفة نقاط الضعف في العناصر الرئيسة في حياتهم، ومن ثم تساعده في معرفة الظروف اللازمة لنمو شخصياتهم نمواً متكاملاً، في مناخ اجتماعي سليم يحقق لهم الإحساس بالأمن في بيئتهم.(القواعد التنظيمية لمعلم التربية الخاصة- وزارة التربية والتعليم)

الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة:

تعنى الكفاية لغوياً : هو الشيء الذي يغني عن غيره ويكفي سواه، وهو يختلف عن الكفاءة التي تعني الجدارة أو المماثلة.

الكفاية اصطلاحا : هى امتلاك معلم التربية الخاصة المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى إتقانه لها

وتحديد مجالاتها كالتالي(إبراهيم، وشريف،211 : 186):

1- الكفايات الشخصية : مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها المعلم ، مما يمكنه من تقبل الأطفال واحتمال تصرفاتهم غير المرغوبة .

2- كفايات القياس والتشخيص :

أ. كفايات القياس : مجموعة مهارات ومعارف تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والتربوية للطفل ، وذلك من خلال طرق جمع البيانات المختلفة ، وذلك لتحليل هذه البيانات والوقوف على جوانب القوة والضعف للطفل .

ب. كفايات التشخيص: مجموعة خبرات تعليمية تمكن المعلم من الحكم على الطفل اعتماداً على معلومات القياس .

3- كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية : مجموعة كفايات تجعل المعلم قادراً على بناء المنهاج التربوي للطفل وتشمل وضع الأهداف وتحضير واستيعاب وتطبيق مكونات الخطة التربوية .

4- كفايات تنفيذ الخطة التعليمية : وهي مجموعة الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية ، واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك .

5- كفايات الاتصال بالأهل : هي قدرة المعلم على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأهل والمحيطين بهدف مساعدة الطفل

وتعد الكفايات التدريسية والسمات الشخصية للمعلم في التربية الخاصة شرطا أساسيا لكفاءته وفعاليته ، ومن هذه الكفايات :

1- تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته .

2- الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله.

3- استخدام طرق التدريس الخاص المناسب لكل تلميذ معون .

4- تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معوق .

5- استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة .

6- استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للتلاميذ المعوقين .

7- تدريب التلميذ على تقبل ذاته وإعاقته .

8- العمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى التلميذ المعوق .

9- العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا التربوية .

10- تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ المعوقين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم.

أما عن السمات الشخصية التي ينبغي توافرها في معلم التربية الخاصة فأبرزها ما يلي:

1- التمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس .

2- التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق .

3- الاتسام باللباقة والقدرة على التصرف في المواقف والظروف المختلفة .

4- التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة .

أما جيتينجر وآخرون (Gettinger and Others، 1999) فيجدون أهم الكفايات التي يحتاجها معلم التربية الخاصة فيما يلي:

1. العمل مع عائلات أولياء الأمور.
2. التقييم القائم على الأداء.
3. توظيف العمل مع فريق متعدد التخصصات.

4. ستشارة معلم التربية الخاصة العاديين. نقلا عن: (إبراهيم وشريف -منهج غير العاديين)

وعن المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها معلم التربية الخاصة، فيلخصها فولتز ودولي وجيفيريس (Jefferies 7 Waltz; Dooley، 1999) ،(الحمد، 1424: 413):

1- يصل للمعلومات في كافة الظروف المعرفية ن والاتصالية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية للأفراد ذوي حاجات التعلم غير العادية.

2- يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية وتخطيط البرامج الفردية لتناسي كل الفارد والبيئات المختلفة لغوياً وثقافياً.

3- يطور /أو يختار المحتوى التعليمي، والمواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الجنسية، والثقافية، واللغوية.

4- يوجد بيئة تعليمية ـــ تعلميه مدعمة وإيجابية وآمنة.

5- يطبّق الاستراتيجيات لإعداد الأفراد للحياة في عالم متغير، ومتباين الثقافات، والعادات والتقاليد، والأخلاقيات.

الكفايات العامة الضرورية للمعلمين لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة : منها(الخطيب،1423م):

1. القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطلاب في المواقف الصفية المختلفة.
2. القدرة على العمل كعضو فاعل في الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم وينفذ ويقيم برامج الدمج.
3. التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة وأسبابها وأبعادها التربوية ــ النفسية.
4. معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة.
5. معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
6. القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية ــ التربوية حول الأطفال.
7. بناء علاقات مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات التي تعنى بتدريب وتربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

8. معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة.

9. القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة.

10. التمتع بالمعرفة الكافية حول النشاطات المرغوب فيها والنشاطات الممنوعة لكل فئة من فئات الاحتياجات الخاصة.

11. القدرة على بناء علاقات عمل بناءة ومفيدة مع أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

12. معرفة الطرق الفعالية لتديل اتجاهات الطلاب نحو زملائهم ذوي الاحتياجات الفردية.

13. القدرة على تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالإفادة والمشاركة في الأنشطة التعليمية إلى أقصى حد ممكن.

14. القدرة على تكيف الوسائل التعليمية لتتلاءم وطبيعة الاحتياجات الخاصة للطالب.

15. القدرة على تكييف عناصر المنهاج عند الحاجة.

واستناداً إلى مراجعة أدبيات التربية الخاصة المبكرة، خلص فالن وأمانسكي (Fallen & Umansky ، 1985) إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى أن يتمتعوا بالقدرات الرئيسية التالية(الخطيب، 1423هـ، 16) :

1- معرفة الخصائص النمائية للأطفال.

2- توظيف نموذج تدريبي نظري والقدرة على تبرير استخدام ذلك النموذج.

3- دعم الأطفال وأسرهم والاستجابة لحاجاتهم ولكن دون التأثير سلباً على استقلاليتهم.

4- التكيف السريع في المواقف الجديدة والصعبة.

5- تطبيق الاختبارات المعدة لقياس قدرات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وتفسير نتائجها.

6- التفاعل البناء والإيجابي مع الزملاء في العمل ومع الأطفال والآباء.

7- تقييم فاعلية البرنامج بانتظام.

8- توظيف المصادر المتاحة محلياً لتحسين مستوى الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم.

وتوجد ثلاثة معايير لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة و لتحديد هذه القدرات والمهارات وتقييمها، هي:

1- معايير خاصة بالمعرفة: وهي التي تستخدم لتقويم مفاهيم الطالب/معلم التربية الخاصة المعرفية.

2- معايير خاصة بالأداء: وهي التي تستخدم في تقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس.

3- معايير خاصة بالنتائج: وهي التي تستخدم في تقويم قدرته على التدريس، وتتضمن امتحاناً لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درس لهم.

ويقوم الإعداد على أساس الكفايات على أسلوب تحليل النظم، الذي يشير إلى استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات ذات المدى الطويل، مما يستلزم النظر إلى إعداد معلم التربية الخاصة على أنه نظام يهدف تنمية معلم التربية الخاصة الذين يمتلكون المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم الجيد، وذلك من خلال القراءات والمناقشات، وأنواع السلوك التي يمر بها معلم التربية الخاصة في محاولته لاكتساب ما هو ضروري في ضوء الكفايات التعليمية، حيث اهتمت بضرورة إعداد الشخصية المهنية، والتقييم الدوري لبرنامج الإعداد، والتدريب، مع ضرورة تنظيم وتأسيس برامج تدريبية نظامية، وتنظيم الممارسات، وذلك من أجل تمكين الطلاب/معلم التربية الخاصة من الكفايات الخاصة.

وجدير بالذكر انه يوجد في جامعة شمال فلوريدا 13 برنامج للكفايات العامة التي يبنى عليها برنامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي جامعة جنوب كارولينا تستخدم قائمة متدرجة تضم مجموعة من الكفايات التي يجب توافرها في معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، صممت لقياس مهارة الملاحظة، والحاجات، والقدرة على التقييم الذاتي لديهم، كما تشتمل على المبادئ الأساسية لتحسين أدوات التقييم لاستخدامها، ومدى فعالية هذه البرامج التي تساعد على إعداد معلم التربية الخاصة وتدريبه على التخطيط المستقبلي في ضوء المتطلبات التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة(احمد، 24: 414).

نموذج مقترح في مجال اعداد معلم التربية الخاصة:

أحد النماذج المقترحة في هذا الخصوص والذي يمكن أن يشكل أساساً مناسباً في مجال إعداد العاملين مع فئات الإعاقة الأخرى .

1- وفيما يلي تلخيص لمستوي التدريب الأربعة التي يتضمنها هذا النموذج (الصمادي ، القريوتي ، السرطاوي1995) ، (احمد، 24: 413):

2- المستوي الأول : ويتضمن إعداد لمدة سنة في كلية مجتمع أو برنامج تدريبي خاص بعد الثانوية العامة ، ويعتبر هذا المستوى مناسباً لإعداد مساعدي المعلمين ، وعاملين الرعاية .

ويمكن تقديم التدريب في هذا المستوي من خلال برنامج أكاديمي منتظم أو من خلال برنامج للتدريب أثناء الخدمة .

وقد قدرت اللجنة أن هذا المستوي من التدريب يعتبر كافياً لما نسبته 3-5% من العاملين اللازمين .

3- المستوي الثاني: ويتطلب سنتين من التدريب في كلية مجتمع ، ويعتبر مناسباً للمعلمين واختصاصي التدريب المهني ، والفنيين الآخرين في العلاج النطقي والعلاج الطبيعي ، الذي يتم الإشراف عليهم فنياً .

وقدرت اللجنة أن هذا المستوى من التدريب يعتبر كافياً لما نسبته 25-3% من العاملين اللازمين.

وعليه فأن العاملين في المستويين الأول والثاني يشكون ما نسبته 8% من فريق العمل تقريباً .

4- المستوي الثالث : ويشتمل على الشهادة الجامعية الأولى ويتمثل دور العاملين في هذا المستوى على الاشراف الفني والمتابعة ، ومثال على ذلك مديرو المدارس الخاصة أو أخصائيو غرف المصادر والمشرفون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون.

5- المستوى الرابع: ويشير إلى الدراسات العليا بعد الشهادة الجامعية الأولى ، حيث يتم هنا إعداد الباحثين والاختصاصيين الذي يتولون مهام إشرافية واستشارية وتخطيطية خاصة في مجال إعداد العاملين وتدريبهم .

برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة:

يتكون هذا البرنامج من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى إعداد معلم التربية الخاصة ثقافياً، ومهنياً وتخصصياً وذلك وفق الأبعاد التالية:

أولاً الإعداد الثقافي العام: يهدف هذا الإعداد بصفة عامة إلى:

1- تنمية مدركات معلم التربية الخاصة حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، وأهمية دوره في النظام الاجتماعي وتطويره.

2- تنمية إحساس معلم التربية الخاصة بالانتماء والمواطنة، وتعميق خلفيته الثقافية حول طبيعة المجتمع العربي الإسلامي بعامة، والمجتمع العماني بخاصة ومشكلاته ومتطلباته التنموية.

3- تنمية وعي معلم التربية الخاصة بالظروف المجتمعية المختلفة، مما يساعده على تبني أطر فكرية منظمة تمكنه من فهم مستجدات الأحداث في العالم، وتطورها، وانعكاسها على تربية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- المعرفة المتنوعة لفهم الإنسان وعالمه، وإثراء معلوماته الأساسية لتكوين المواطن والمربي.

5- إكساب معلم التربية الخاصة الاتجاهات العلمية والاجتماعية، وتنمية مهارات الاطلاع على التطور الفكري للمواد العلمية والمهنية في مجالات التخصص المختلفة لتربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على مواكبة التطورات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وفي مواجهة المشكلات الاجتماعية في مجالات الإعاقات المختلفة.

7- مساعدة معلم التربية الخاصة على إدراك العلاقة التكاملية الشمولية بين المواد الدراسية والموقف التعليمي، وغايات التربية الخاصة.

ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب أن يكون مفهوم الإعداد الثقافي جامعاً شاملاً في كل متكامل بين الجانب المعرفي، والسلوكي، والاهتمام بتقديم مقررات ثقافية خاصة توزع على سنوات الدراسة، وتترجم لساعات معتمدة، تسهم في مجموعها في إعداد

الطلاب/ معلم التربية الخاصة ثقافيا بفعالية كبيرة، هذا مع زيادة الاهتمام بالأنشطة المصاحبة لتدريس المقررات الثقافية وذلك من خلال تنظيم الندوات الفكرية، بحيث تتكامل في أهدافها مع أهداف المقررات الثقافية والتي تبرز أهداف التربية الخاصة وفلسفتها، بالإضافة إلى توجيه الطلاب /معلم التربية الخاصة نحو المشاركة في معسكرات تعليم ورعاية المعاقين، والخدمة العامة، وأن يؤخذ بها كجزء في تقويمهم.

ثانياً: الإعداد المهني (التربوي):

يهدف هذا الإعداد إلى ما يلي:

1- الإلمام التام بأهداف التربية الخاصة، ومبادئها التعليمية المقدمة إليه.

2- الإلمام بطرق بناء شخصية المعاق بطريقة سوية.

3- الاهتمام بالعمل في ميدان الإعاقة.

4- التمكن من طرق التواصل التربوي بين المدرسة، والأسرة لمساعدة المعاق ورعايته.

5- التميز بالقدر الوافي من القيم العاطفية، والوجدانية التي تساعد الطالب/ معلم التربية الخاصة على إكساب المعاق المهارات المرغوبة.

6- التمكن من مهارات التعامل مع برامج إعداد المعاقين لفظياً وحركياً.

7- امتلاك القدر الكاف من الصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرة للمعاقين دون إرهاق أو تعب.

8-استطاعته تعويد المعاق على تحمل المسئولية وفق مستوى الإعاقة تجاه نفسه والمحيطين به.

9- استيعاب الأنشطة المختلفة المتصلة ببرامج إعداد المعاق للحياة المجتمعية والمهنية.

10- التمكن من تعويد المعاق على إدراك العلاقات بين الجزئيات والكليات.

11-القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة.

12-القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها المعوق بمدلولاتها الحسية لإثراء حصيلته اللغوية.

13-حسن استغلال المهارات اليدوية لدى المعاق.

14- القدرة على التقويم الموضوعي بما يناسب نوع الإعاقة وشدتها.

15- القدرة على فهم الطفل المعاق، وتقييم مدى اكتسابه للمهارات التعليمية المقدمة إليه.

ولكي تتحقق هذه الأهداف يجب أن يلم الطالب/معلم التربية الخاصة بالأصول العلمية والأسس التربوية، والمهارات التعليمية اللازمة للمعلم في المواقف التعليمية التي تواجهه، فيعرف كيف يقوم بالتدريس، وكيف يطوع المواد الدراسية لخدمة حاجات التلاميذ المعاقين، ومواجهة ميولهم واستعداداتهم، وبخاصة أنه سيتعامل مع تلاميذ غير عاديين ذو صفات وخصائص تختلف عن العاديين، مما يستلزم منه ألا يتعلم العلم وحده، وغنما يتعلم طريقة تعليمه لهؤلاء التلاميذ.

ثالثا: الإعداد التخصصي:

وينقسم إلى نوعين من التخصص :

الأول: تخصص علمي: يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطالب/معلم التربية الخاصة محتوى المقررات العلمية التي سوف يتخصص في تدريسها،(اللغة العربية،اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الإسلامية، العلوم، الدراسات الاجتماعية) وذلك وفقا لاختيارات الطلاب في التخصص العلمي مع ملاحظة ضرورة التكامل مع وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لمراعاة المحتوى العلمي ومستواه وعمقه بما يتناسب مع نوع الإعاقة وشدتها.

الثاني: تخصص في مجال الاعاقة: حيث يتخصص الطالب/معلم التربية الخاصة في التدريس لنوع معين من المعاقين طبقا لنوع وشدة الإعاقة، (مكفوفين، وضعاف بصر- صم وضعاف سمع- معاقين ذهنياً) وذلك وفقاً لاختيار الطالب مجال تخصصه، مع ملاحظة أن يكون أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين الحاصلين على درجة الدكتوراه في أحد مجالات التربية الخاصة، في التخصصات المختلفة (أصول التربية الخاصة، نظم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، غدارة مؤسسات التربية الخاصة، علم نفس الفئات الخاصة، مناهج وطرق التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة).

مشكلات اعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة:

ولقد تعرضت المؤسسات القائمة على تدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة للانتقاد ، وأشارت الدراسات إلى أن خريجي التربية الخاصة والعاملين في مجال المعوقين

غير راضين عن محتوى برامج التدريب قبل الخدمة ، فقد شغلت ظاهرة الاحتراق (Teacher Burnout) مكاناً بارزاً في أدبيات التربية الخاصة ، وتشير إلى شعور المعلم بالإنهاك والرغبة في التوقف عن تدريس الأطفال المعوقين، ومن أحد الأسباب عدم فاعلية الإعداد قبل الخدمة من جهة ومن جهة ثانية فإن التدريب قبل الخدمة مرتبط بعدة مشكلات هي :

- مشكلات ذات العلاقة بالمتدربين :

كثيراً من المتدربين ما يفتقرون إلى الخبرة مع المعوقين ، والى الحد الأدنى من المعلومات الأساسية حول مواضيع مختلفة مثل البحث التربوي والقياس والاحصاء والنمو وتعديل السلوك ، ومن الممكن التغلب على هذه المشكلة بتحديد معايير معينة لاختبار الطلبة ، واختيار الطلبة الذين لديهم استعداد شخصي للعمل في هذا المجال.

ولقد أشارت الدراسات في الولايات المتحدة أن ثمة خصائص شخصية ترتبط إيجاباً بنجاح المعلم وهي (احمد، 1421هـ-423):

1- القدرة على تحمل الضغوطات .
2- إدراك نقاط القوة والضعف لديه .
3- التمتع بالحيوية والحماس .
4- التمتع بالقدرات الابداعية .
5- الاتزان الانفعالي .
6- النضج .
7- الصبر .

ومن المشكلات المتصلة بالمتدربين أنهم غالباً ما لا يعملون في مجال التربية الخاصة ، ويعزى ذلك لعدم فرصة العمل وعدم توفير الحوافز المالية ، والعمل الاداري بالنسبة للكوادر من خريجي برامج الماجستير .

- مشكلات ذات علاقة بالبرنامج التدريبي :

من المشكلات المتعلقة بالبرنامج التدريبي :

1- عدم تزويد البرنامج بالمعدات والادوات الضرورية للتدريب مثل مكتبة تشمل المجلات والمراجع العلمية والوسائل التعليمية السمعية والبصرية ، والتسهيلات الأخرى .

2- عدم تبني البرنامج فلسفة واضحة وتوخي تحقيق أهداف واضحة .

3- عدم عرض البرنامج إلى تقويم موضوعي منظم لتحديد جوانب القصور في عملية إعداد المتدربين ،بغية تطويره باستمرار وذلك من خلال متابعة الخرجين .

- مشكلات ذات علاقة بالمدربين :

إن المواد التي يتضمنها برنامج التدريب لن تعطي الفائدة المرجوة منها أذا لم يقم على تدريسها مدربون ذوو كفاءة مهنية ، لديهم خبرة واسعة بالمعوقين ويمتلكون معرفة جيدة بخصائصهم وبأساليب تدريسهم ومهنة التربية الخاصة تتضمن العمل بروح الفريق متعدد التخصصات لذا يجب أن يشترك في التدريب متخصصين مختلفين من ذوي العلاقة (مثل التخصصات الطبية والطبية المساعدة والعمل الاجتماعي ، والتربية الخاصة) وبرامج الاعداد العربية تفتقر لذلك.

سلبيات متعلقة بإعداد معلمي التربية الخاصة:

هناك العديد من السلبيات،منهاابراهيم وشريف،2011):

- لا يتم تعريف الطلاب – معلمي الطلاب غير العاديين – بالأسس الفلسفية للقضايا التربوية ، وخصوصاً تلك تتعلق بطبيعة متعلم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبجوهر عملية التعليم نفسها ، وبطبيعة المعرفة الإنسانية ، وبطبيعة العقل وأنماط التفكير الإنساني لقد أصبح مطلوباً من برنامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، الارتقاء بفكر المعلم التربوي لكي ينظر إلى القضايا الإنسانية عموماً والقضايا التربوية خصوصاً من زوايا وأبعاد فكرية مختلفة ليبني لنفسه رؤية تربوية شاملة ومتماسكة إن جهل المعلمين بجوهر قضايا التربية الخاصة وبالرؤى المختلفة التي تطرح المدارس الفكرية التربوية حيال تلك القضايا هو الذي جعلهم يؤدون مهامهم التربوية بصورة ميكانيكية مفرغة من أي تصورات ذهنية عميقة لحقيقة العمل التربوي ولطبيعة تحدياته المستقبلية .
- البرنامج يقدم المقررات الدراسية ، وخصوصاً المقررات التربوية ، بصورة نمطية تقليدية لا تضع الطالب – معلم ذوي الاحتياجات الخاصة – أمام أي نوع من التحديد الذهني أو المهني ، ومما أسهم في حدوث ذلك الضعف : عدم خضوع اختيار الكوادر التدريسية الجامعية لمعايير نوعية ، وتواضع فرص تطوير الأداء المهني لتلك الكوادر ، وبقاء المقررات الدراسية لفترة طويلة دون حقيقي لمضمونها ولطرق تقديمها .

▪ برنامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة يقدم نظامه التعليمي للطالب على أنه نظام مثالي لا يعتريه النقص والضعف ، فالطالب يتخرج من الكلية دون أن يعرف حقيقة جوانب الضعف التي تهدد نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ودون أن يدرك دوره المحوري في إصلاحه وتطويره.

▪ يتخرج معلم الطلاب غير العاديين وهو يجهل جوانب تربوية تطبيقية مهمة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومنها : الأصول الفنية والعلمية لبناء اختبار عالي الجودة، ومبادئ التخطيط والإعداد للدروس التي تناسب طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة ، وأساليب إدارة الصف ، والأساليب الإحصائية الحاسوبية الشهيرة لمعالجة البحوث التربوية ، واقتصاديات التربية ،أي إن مضمون المقررات التربوية الحالية لذوي الاحتياجات الخاصة ضعيف الصلة بالتحديات المهنية التي سوف يواجهها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مستقبلاً داخل الفصل وخارجه إن عناوين بعض المقررات التربوية تبدو جيدة وبراقة ، لكن محتواها يطغى عليه التنظير التقليدي البعيد عن مستجدات التربية الخاصة .

▪ لا توجد حالياً آليات وإجراءات محددة يتم في ضوئها مراجعة وتقديم برنامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة دوريا وفقا لمعايير مهنية عالية ومحددة في ظني أن الحراك التربوي الأكاديمي في مجال تطوير برنامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة لا يزال بطيئاً إن لم يكن متوقفاً .

▪ برنامج إعداد معلم غير العاديين الحال يسمح بتخريج معلمين بتقدير مقبول

▪ لا يوجد أي تناغم وتواصل حقيقي بين برنامج إعداد معلم غير العاديين من جهة وقطاع التعليم العام من جهة أخري في مثل الظروف يصبح برنامج إعداد معلم غير العاديين عدم الفاعلية قد لا يتصور البعض أن خروج كلية المعلمين او التربية شغب التربية الخاصة ، يمكن أن يحل معادلة تفاضلية معقدة ، ولكنه قد يفشل في حساب المضاعف المشترك الأصغر لمجموعة من الأعداد أضف إلى أن بعض قيادات برنامج إعداد المعلم وبعض أعضاء هيئة التدريس يجهلون إلى حد كبير طبيعة العمل المدرسي مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتحدياته .

▪ ضعف شخصية المعلم مما يؤثر علي أدائه ، ومن ثم ينعكس بالسلب على طلابه، مما يؤدي بهم إلى عدم الاهتمام أو التسرب .

▪ جهل المعلم بكثير من الأساليب التعليمية أو معرفتها مع عدم إتقان تطبيقها والعمل بها عملياً .

▪ ضعف إمكانات المدارس الحالية لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين، حيث إن المعلم يجد إحباطاً عندما يحاول الإبداع في وظيفته لنقص الوسائل ، والاجهزة ، والمواد التعليمية ، والمساحة الكافية لتطبيق بعض الأنشطة اللاصفية ، وأيضاً المركزية والبيروقراطية ، حيث يحتاج المعلم عند محاولته الإبداع إلى كم هائل من الخطوات حتى يخرج بطلابه خارج المدرسة أو حتى خارج صفه للفناء الخارجي.

▪ ضعف المتابعة من المشرفين التربويين .

ثانيا تدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة :

يستهدف الارتقاء بمعلم التربية الخاصة علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم (الموسى ،1421هـ ، 1) .

خصائص يجب توافرها في برنامج التدريب أثناء الخدمة

يعد التدريب اثناء الخدمة وسيلة لإبقاء المعلمين على اطلاع بالتجديدات والتطويرات التربوية وهذه البرامج يجب ان يتوفر فيها الخصائص التالية (احمد،1424هـ: 421):

1- العمل على تلبية الحاجات الحقيقية للمعلمين قصيرة المدى وطويلة المدى.

2- اتاحة التعاون بين القائمين على تنظيمها والمشاركة فيها.

3- توفير الحوافز للمشاركة فيها باستمرار.

4- استخدام الطرق العلمية لتقييم فاعلية الجهود المبذولة.

5- تزويد المعلمين بالنشاطات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل الصف.

أهمية التدريب أثناء الخدمة :

1 - يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.

2- يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة التدريب .

3- يساعد على تغير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية وزيادة إنتاجيته بالعمل.

4- يكسب المتدرب أفاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها وكيفية التخلص منها أو التقليل من آثارها على أداء العمل.

5- باستطاعته غرس مفاهيم ، وإكساب أساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر.

6- يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه يهدف تنميته مهنيا وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتسيد روح الجماعة.

أهداف التدريب أثناء الخدمة التعليمية:

يجد المستعرض لأهداف التدريب أثناء الخدمة بأنها متشابهة تماماً لأهداف الإشراف التربوي ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة التعليمية ما يلي:

1- رفع مستوى الأداء المهني مادة وطريقة بما يلاءم أهداف المرحلة التعليمية .

2- الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم .

3- الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها .

4- الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية والتربوية.

5- القدرة على تحمل مسئولية القيادة في المجال التربوي.

6- رفع الروح المعنوية للفرد عند شعوره بإتقانه العمل .

7- رفع مستوى الخدمات في المؤسسات التعليمية .

8- اكتشاف كفاءات مختلفة .

9- مساعدة المتدرب على اكتشاف مواهبه .

10- تنمية الأفراد العاملين في مجالات أعمالهم تنمية متكاملة.

11- تمكين الأفراد من مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الحديث .

12- تعديل اتجاهاتهم بما يحقق الفائدة للمؤسسة التعليمية والأفراد العاملين بها .

دواعي التدريب أثناء الخدمة لمعلم الصعوبات: تتمثل في:

(الموسى ،1421ه، 55) أحمد ، 1424ه ، 3) :

1 – التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة : لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه معلم التربية الخاصة في فترة إعداده قبل الخدمة ، لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث معلم التربية الخاصة حتى يصبح متخلفا عن مستوى التطور العلمي وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد معلم التربية الخاصة بكل جديد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة .

2 – تطور المناهج التربوية : إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها ، داخل المدرسة وخارجها ، نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة ؛ أمرا يستدعي تجديدا في تأهيل معلم التربية الخاصة وإغناء خبراته العملية و الطرائقية .

3 – تجديد الخطط التنموية : إن التبدلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها وبخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم ، وما يحصل من تفريع التعليم وتنويع مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية ، تتطلب تطويرا وتعديلا يلائمانه في الخطط التربوية وكفايات معلم التربية الخاصة على حد سواء .

4 – تطور العلوم وطرائق تدريسها : إن مناهج إعداد معلم التربية الخاصة مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد معلم التربية الخاصة بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي ، أو في الجانب التربوي .فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم ؛ تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة .

5 – تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال: يتعرض معلم التربية الخاصة في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا) وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات ، من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية / البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية . وكلها تقنيات حديثة

ومتغيرة باستمرار ، ومعلم التربية الخاصة في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها ، وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد ، ويوظفها في أثناء التعليم .

6- معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد : لم يتلقى كثير من المدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً ، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر ، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد ، وذلك إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة .

7 – تطور النظريات التربوية : تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع ، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب . وقد صار من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد ، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة ولا بد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام .

8 – تمكين المتعلم من الأدوار المتجددة : لم يعد معلم التربية الخاصة الأكفاء هم الذين يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف ، ولم يعد معلم التربية الخاصة السلطة المطلقة في الصف ، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم .وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين معلم التربية الخاصة من هذه الأدوار المتغيرة .

9 – جودة أداء معلم التربية الخاصة : يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة التربويين ، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية وبأقل التكاليف وأقل الخسائر ، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع .

10 – تغير العمل أو التخصص : وذلك في حال انتقال معلم التربية الخاصة إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك الكثير من الأعمال التربوية ، أو في حال تغيير الاختصاص وتكليف معلم التربية الخاصة بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي ، وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا معلم التربية الخاصة من النجاح في عمله الجديد.

11 – إتاحة الفرصة للنمو العلمي والرقي الوظيفي : ينبغي أن يكون باب الأمل مفتوحاً أمام معلم التربية الخاصة والمدرسين إلى حياة أفضل وإلى الترقي الوظيفي من عمله الراهن إلى عمل أرقى والتدرج من وظيفة إلى أخرى ،أسمى منها وأفضل ولهذا أثره في ارتفاع معنوياتهم وازدياد حيويتهم ونشاطهم وكل عمل جديد في مرحلة أو وظيفة جديدة يقتضي لونا معينا من التدريب الميداني الملائم ، يزود فيه معلم التربية الخاصة والمدرسون بالجديد من العلوم التخصصية والمهنية حتى يتفاعلوا مع المواقع الجديدة التي انتقلوا إليها ، وبذلك يتحقق لهم الغد الأفضل والمستقبل المأمون .

أنواع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل في(الخزامي،29 ، 2):

1 – التدريب التكميلي : وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد معلم التربية الخاصة في مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي .

2 – التدريب العلاجي : وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الخاصة أو العامل التربوي .

3 – التدريب التجديدي : وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية .

4 – التدريب للأعمال والمهام الجديدة : وذلك عندما يرشح معلم التربية الخاصة لعمل تربوي أخر خارج غرفة الصف الدراسي .

5 – التدريب الإنعاشي : وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي .

أساليب تدريب المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. أسلوب المحاضرات: أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين ويكون المدرب هو من يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها وتقتصر مشاركة المتدربين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء .

2. أسلوب المناقشة الموجهة: يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة والتي لا توجد إجابات لها لدى المدرب وتحدث في المناقشة الموجهة

عمليات مثل الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح للنقاش.

3. أسلوب التعليم المبرمج: يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه ويكتسب المتدرب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرئية والتي خططت بعناية بشكل مسبقا.

4. أسلوب الزيارات الميدانية: قيام المتدربين بجولات ميدانية لأماكن خارج مكان التدريب تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة للمتدربين في قاعات التدريب .

5. أسلوب تمثيل الأدوار: يقوم المتدرب بتمثيل دور شخصي ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور ويقوم المتدرب بالمشاركة في أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقية المتدربين ، والمدرب يقوم بمتابعة تمثيله من خلال الملاحظة العلمية لتوفير التغذية الراجعة.

6. أسلوب استمطار (تهييج) الأفكار: يستخدم هذا الأسلوب لتدريب مجموعة صغيرة من المتدربين بحيث يشارك المتدربون في نقاش مباشر بهدف حل مشكلة أو موقف يطلب من المشاركين طرح أفكار وآراء وليدة اللحظة دون وجود أحكام أو تقويم لها في تلك اللحظة ويهدف هذا الأسلوب إلى توليد أفكار واقتراحات سريعة لحل المشكلة المطروحة أو لمعالجة الموقف.

7. أسلوب الورشة التدريبية: يتضمن أكثر من أسلوب تدريبي فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأسلوب النقاش والعروض العلمية وتهدف إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتدرب .

8. أسلوب العروض العلمية: هو النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط بهدف توضيح كيفية أداء عمل ما أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة علمية .

9. أسلوب دراسة الحالة: الحالة عبارة عن مشكلة واقعية أو افتراضية وهي تقدم للمتدرب مكتوبة ومرفقة بها بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وخلفياتها وأسبابها، ومطلوب من المتدرب قراءتها وتحليلها ثم يشارك مع المتدربين الآخرين في مناقشتها بهدف الوصول إلى اقتراحات حيال المشكلة .

10. أسلوب الندوات:- تتمحور الندوة في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة وتشترك فيها فئات وتضم الأولى المختصين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة بينما تضم الثانية المتدربين وغالباً ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين ، وبعد طرح آراء وأفكار المختصين تتاح الفرصة للمتدربين لطرح استفساراتهم وأسئلتهم على المختصين ، ويهدف أسلوب الندوة إلى زيادة وعي المتدربين بموضوع الندوة بشكل عميق ومؤثر .

مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

لعل من أهم المشاكل والعوائق في تحديد الاحتياجات التدريبية ترجع إلى:

1. عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي وذلك للأسباب التالية:
   - تعجل تنفيذ البرامج التدريبية.
   - الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.
   - إسناد عملية التدريب لغير المختصين.
2. تكرار نفس البرامج التدريبية.
3. عدم تلبية برامج التدريب للحاجات التدريبية.
4. القصور الواضح في البيانات التي يستند إليها التدريب.
5. عدم اهتمام بعض الأفراد بالبرامج التدريبية.
6. عدم فاعلية التدريب في كثير من الأحيان ، إذ نجد أنه يهتم بالمعارف دون المهارات ، أو السلوك ،أو تحسين الأداء.

أنماط الممارسة في تدريب معلم التربية الخاصة :

إنّ أشكال وأنواع التعليم المفتوح في تدريب معلم التربية الخاصة قد تعددت. كما أن الأهداف التي تخدمها قد تنوعت أيضاً مما نتج عنه ممارسات وتجارب عديدة نستعرضها في هذا الجانب ، فالأهداف التي يحققها التعليم المفتوح في تدريب معلم التربية الخاصة هي الروسان ،2013: 171-173) :

(1) التأهيل الأكاديمي للمعلمين : تناولت بعض الممارسات تأهيل معلم التربية الخاصة غير المؤهلين أكاديمياً . كما هو الحال في حالة تأهيل معلمي المدارس المتوسطة في كينيا إلى مستوى الثانوية ونفس الشيء في ملاوي منذ عام 1965.

(2) عندما يكون معلم التربية الخاصة مؤهلين أكاديمياً يستعمل التعليم المفتوح للتأهيل الفني والتدريب على طرق التدريس. ونجد هذا النوع في العديد من الجامعات الأسترالية حيث تتيح للمعلمين التأهيل المهني من خلال (كورسات) تستعمل أساليب التعليم المفتوح ، ومن التجارب المشهورة كذلك في هذا المجال جامعة الهند الغربية التي فتحت المجال لكورسات تأهيلية للمعلمين لعديد من جزر البحر الكاريبي . ولعل التعليم المفتوح هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق التدريب نسبة لتباين تلك الجزر وصغرها وعدم مقـدرة العديـد من المعـاهد للوفاء بهذا الغرض.

(3) النوع الثالث هو الذي يجمع بين التأهيل الأكاديمي والفني ، أي تحقيق التعليم الأكاديمي الأساسي وإكساب معلم التربية الخاصة مهارات فن التدريس . كما هو الشأن في معاهد التأهيل التربوي في السودان وكذلك بتسوانا ، حيث تم تدريب وتأهيل أكثر من 8٪ من معلم التربية الخاصة عن طريق التعليم المفتوح.

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة :

هناك العديد من الاتجاهات ،منها(ابراهيم وشريف،2011):

أـــ الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات:

لقد ارتبطت تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال إعداد معلم التربية الخاصة سميت بحركة إعداد معلم التربية الخاصة القائمة على الكفايات، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينيات، ومن العوامل التي ساعدت على ظهورها:

1- النقد الموجه لبرامج الإعداد التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان المعاصرة وتنمية قدراته على مجابهة واقع العصر.

2- تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من كفاية إلى أخرى بعد إتقانها.

3- التأثير بمدخل النظم، وذلك باعتبار التعليم نظام رئيس يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية المتداخلة يؤثر بعضها في الآخر وان هناك مدخلان وعمليات ومخرجات.

4- ظهور فكرة التعليم بالأهداف السلوكية كان لظهور هذه الفكرة وصياغتها على شكل نتاجات تعليمية أثر كبير في ظهور حركة تربية معلم التربية الخاصة القائمة على الكفايات.

5- ظهور مدخل التعلم حتى التمكن وقد دفع ذلك بالعاملين في مجال إعداد برامج معلمي التربية الخاصة إلى بذل جهود مكثفة من أجل التعرف على المهارات والقدرات اللازمة التي ينبغي توافرها لدى معلم التربية الخاصة الناجح في غرفة الصف، وقد عرّف هذا التوجه بالتدريب المعتمد على الكفايات التعليمية (قرشم، 24) .

ب- الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة :

تستند برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات، فعلى برامج التدريب أن تزود معلم التربية الخاصة للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها.

1- كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية : مجموعة كفايات تجعل معلم التربية الخاصة قادراً على بناء المنهاج التربوي للطفل وتشمل وضع الأهداف وتحضير واستيعاب وتطبيق مكونات الخطرة التربوية.

2- كفايات تنفيذ الخطة التعليمية : وهي مجموعة الكفايات التي تمكن معلم التربية الخاصة من تنفيذ الخطة التربوية الفردية، واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك.

3- كفايات الاتصال بالأهل : هي قدرة معلم التربية الخاصة على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأهل والمحيطين بهدف مساعدة الطفل.

جـ- الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية (احمد ،24: 221):

من الاتجاهات الحديثة ، تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعا في بيئة اقل تقيدا من الماضي ليكتسب معلم التربية الخاصة في هذا المجال القدرة على :

- الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج

- وضع خطة للتدريب توفر تعليما إضافيا في المجالات التي يبدي فيها المعوق قصورا عن إقرانه العاديين
- الاشتراك في البرمجة التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن المعوقين ورعايتهم
- إعداد برنامجا لتهيئة الطفل المعوق للالتحاق بالصفوف العادية
- تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ المعوقين في صفوفهم .
- **تجارب بعض الدول في برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة :**

أولا : تجارب الدول العربية :

1- تجربة المملكة العربية السعودية

اهتمت الدول العربية بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية الدولية والإقليمية والمحلية بدراسة تطوير العملية التعليمية التعلمية بجميع جوانبها ، خاصة تطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمين وقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في التطوير، ومساهمتهم في تحقيقه وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم ، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد (الباتع .1992 : 533-534)

وتعد جامعة الملك سعود من الجامعات السعودية الرائدة في هذا المضمار، حيث أنشئت عام 1984 قسم التربية الخاصة والذي يعتبر القسم الأول في المملكة الذي يؤهل طلابه طالباته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. ورغم قصر المدة الزمنية التي مرت منذ انشائه فقد سار في مراحل تطور متعددة، تمثل أبرزها في تعديل خطته ثلاث مرات بغرض زيادة فعالية الدور الذي يضطلع به في أداء رسالته العلمية والتربوية والتي تهدف الى تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية. ويطرح القسم عدد من المسارات التخصصية في مجال التربية الخاصة كالإعاقة البصرية والذي تم ايقافه حاليا والاعاقة السمعية والعقلية وصعوبات التعلم والتفوق العقلي والابتكار. ويهدف القسم الى تأهيل معلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، سواء في معاهد التربية الخاصة أو

مدارس التعليم العام التي تتبع لوزارة المعارف ووزارة العمل والشئون الاجتماعية ووزارة الصحة ، وكذلك للعمل في المدارس التابعة للجمعيات الخيرية. ولقد تخرج من القسم عدد كبير من المعلمين والمعلمات يزيد عن ألف معلم ومعلمة يعملوا حاليا في قطاعات حكومية وخاصة في مجال التربية الخاصة (الخشرمي ،23 :4).

هذا و أوصت المملكة العربية السعودية في جميع مؤتمراتها الخاصة بإعداد المعلمين حيث أوصى المؤتمر الأول والذي عقد عام (1394هـ ــ1974م) والمؤتمر الثاني عام (1413 هـ ــ1993م)والمؤتمر الثالث عام (142هـ ــ 1999م) على ضرورة تحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها ورفع كفاءتها التعليمية والتعلمية وتدريب الطلاب معلمي المستقبل على تطبيقها واستخدامها نظريا وعمليا إن نجاح المعلم في أداء رسالته يتوقف على مقدار ونوع التدريب والتأهيل الذي يتلقاه وعلى ما يملكه من كفايات تعليمية ، ومدى فعالية تلك الكفايات والاستفادة منها .

وأكد(الهذلي ،1995 :146)"على انه لكي يقوم المعلم بدوره الفاعل والمهم بكل كفاءة واقتدار لابد ان يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية ، وذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في السابق بل تجاوزتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع نمو الشخصية لدى المتعلم من كافة جوانبها الجسمية ،والعقلية ، والنفسية، والاجتماعية "

ويأتي معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة ، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي ، وتقديم المعلومة بأساليب متغايرة تستثير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة ولقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة موادَ عديدة، من (54ــ57، ومن 188ــ 194) على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة وإدراكا من وزارة التربية والتعليم لحجم المشكلة

التي تتمثل في أن مالا يقل عن (2%) من طلاب المدرسة الابتدائية العادية أي حوالي خمس طلاب المدارس العادية في أي بلد من بلدان العالم هم في حاجة لخدمات التربية الخاصة كما تشير ذلك الإحصاءات العالمية (الموسى، 21: 72)

فهذه العناية، سوف تنعكس على التربية بصفة عامة والتربية الخاصة بصفة خاصة بل سوف ينقل التربية والتعليم بإذن الله نقلة نوعية وسوف تنعكس على مخرجات التربية والتعليم في المملكة بصفة خاصة والعالم بصفة عامة ، كما أن بعض مواد السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية نصت وبشكل صريح على ضرورة رعاية هذه الفئات من أبناء المملكة ،حيث جاءت المادة (56) منها تنص على أن (التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعوقين جسمياً وعقلياً حقٌ مضمون لكل فرد وذلك عملاً بهدي الإسلام الذي جعل التعليم حقاً مشروعاً للجميع من أبناء الأمة). كما جاءت المادة (188) منها لتنص على أن (الدولة تعني وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنياً أو جسمياً، وتوضع لهم مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق وحالاتهم (الموسى ،21 :83).

كما أن مؤتمر إعداد المعلم الذي عقد في رحاب جامعة أم القرى(1999) أوصى في المادة (5) من قراراته (ضرورة إعداد معلم للفئات الخاصة وتأهيله علميا وتربويا بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة وتضمين برامج الإعداد العام في مؤسسات الإعداد مقررات حول كيفية التعامل مع الفئات الخاصة،فهذا الزم القائمين على التربية والتعليم وبمتابعة من قيادة هذا الوطن بالتالي :

1- نتيجة لهذا التوجه تطورت برامج ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين) لتصل حسب إحصائه عام 1424-1425هـ إلى أكثر من (156) برنامجاً ومركزاً يستفيد من خدماتها مجموعة (34597) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاحتياجات الخاصة ، بعد ان كانت لا تتعدى (7) مركزاً وبرنامجاً حسب إحصائه 142هـ ــ 1999م (الموسى،2م) ، بالطبع هذه الزيادة في أعداد البرامج والمراكز الخاصة يتطلب توافر أعداد كبيرة من الكوادر البشرية التربوية المؤهلة والمدربة للقيام بعملية التدريس والتأهيل التربوي والعلاج السلوكي ، وقد لا تكون هذه الأعداد من المعلمين المؤهلين متوفرة في سوق العمل المحلي .

2- ألزمت سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الجامعات السعودية بإنشاء أقسام علمية في بعض الجامعات والكليات الوطنية لمنح درجة(البكالوريوس) في بعض التخصصات الدقيقة في مجال التربية الخاصة ، حيث بدأت بإنشاء أول قسم للتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود في العام الدراسي (145/144هـ) وتعتبر أول جامعة تنشئ هذا التخصص لمنح درجة البكالوريوس في الدول العربية ، أعقبه افتتاح قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة العام الدراسي 1423/1422هـ ، بالإضافة الى قيام كل من جامعة الملك خالد بأبها وجامعة الطائف وجامعة طيبة بالمدينة المنورة بمنح درجة الدبلوم العالي في التربية الخاصة لبعض الخريجين من حملة (البكالوريوس التربوي) أو المشرفين التربويين لسد العجز من النقص الموجود في الكوادر البشرية المؤهلة في مجال التربية الخاصة ثم طورت هذه الأقسام لمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ، حيث فتح بجامعة الملك خالد بأبها عام 142هـ وجامعة الطائف عام 1426هـ وجامعة طيبة بالدينة المنورة عام 1426هـ .

3- وشهدت الأعوام الأخيرة طفرة كبيرة في استحداث أقسام وبرامج للتربية الخاصة في الكليات والجامعات السعودية حتى وصل عددها في العام الجامعي 1428/1427هـ إلى (15) قسما وبرنامجا منتشرة في جميع أنحاء المملكة (الموسى ، 1421ه: 393).

4- ورسمت عدد من جامعات المملكة في خططها المستقبلية فتح أقسام للتربية الخاصة وأقسام للدراسات العليا في هذا التخصص حيث بدأت جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز في رسم خطط للدراسات العليا في هذا التخصص توافقا مع خطة التنمية الثامنة (من 1425هـ ـــ25ـــ إلى 143هـ ـــ 29م) وتنفيذا لتوجهات وزارة التعليم العالي بإعادة هيكلة الجامعات والكليات وتخصصاتها لمسايرة حاجة المجتمع ومواجهة لمتطلبات المستقبل وحاجة سوق العمل والقضاء على البطالة.

5- ومواصلة للجهود وعناية لهذه الفئة من المجتمع صدر قرار مجلس الوزراء رقم 129في 5/21 / 1429هـ (28م) ـ القاضي بالموافقة على (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، وعلى بروتوكولها الاختياري الذى اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة في قرارها 16/61 المؤرخ في24كانون الثاني ـ يناير 1427ه).

6- كما أن مؤسسة الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية بالتعاون مع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة الذي تمكن منذ تأسيسه عام 1412هـ من تبني وإنجاز العديد من البحوث والدراسات الحيوية التي شملت العديد من مناطق المملكة العربية السعودية بهدف إثراء المعرفة عن أسباب الإعاقة وكيفية الوقاية منها وتطوير وسائل علاجها بل إن هذه البحوث شملت (بحوثا خارجية كمنح للباحثين مجمل تكاليفها " لعام 23م 186،124،7 ريالا لخمسة عشر مشروعا ") و(بحوثا داخلية طويلة الأمد لتعود بالفائدة والأهمية على المملكة العربية السعودية والعلماء المنتسبين للمركز مجمل تكلفتها" لعام23م 445،791،5" ريالا لثلاثة مشاريع داخلية) وهناك أربعة مشاريع تم اقتراحها عام 24 بتكلفة (781،1، 639 ريالا).

7- واهتماماً بهذه الفئة من المجتمع عقدت في المملكة عدة مؤتمرات دولية ولقاءات دورية محلية لأبحاث الإعاقة والتأهيل وكان أخرها المؤتمر الثالث للإعاقة والتأهيل تحت عنوان (البحث العلمي في مجال الإعاقة) في الفترة من(22ـ26ـ 29/3م)، والمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في الفترة من(1/28ـــ1427/11/1هـ الموافق" 19ـ 22/ 11 / 26م") .

إن الجهود المبذولة لتوفير المعلمين والباحثين المتخصصين والمؤهلين لتربية ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب القيام بأبحاث تقويمية للكفايات التربوية اللازمة لهؤلاء المعلمين ليكونوا أكفاء مؤهلين للقيام بأدوارهم بفاعلية واقتدار والوصول بهؤلاء الفئة من المجتمع للغاية المنشودة والتي تؤهلهم ليكونوا أسوياء أو قريبين منهم .

إن نوعية المعلم هنا ذات طبيعة خاصة ، فهو ليس معلم مادة ، وإنما خبير بمجالات عديدة تجعل منه معلما متخصصا وصاحب مهنة ، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية ، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات ، وبالتالي يفقد المنهج الكثير من الخصائص والسمات المميزة له.

فالمعلم هو الأساس في العملية التعليمية لمسئوليته في تحقيق أهدافها وتوجيه مسارها للوضع المنشود ، فمهما وفرت الإمكانيات المالية والمادية كالمباني الحديثة والتقنيات والمناهج المطورة والتوجيه والإشراف المتواصل، فلن نستطيع أن نقطف

ثمارها ونحصل على التطور المنشود من غير معلم كفء يؤدي مهمته ووظيفته الرئيسة المكلف بها كمعلم متمكن من المعرفة و بكل كفاءة ومما ينعكس على إحداث التغير المطلوب في سلوك التلاميذ . http://uqu.edu.sa/page/ar/197318

2- تجربة جمهورية مصر العربية في التنمية المهنية للمعلمين:

تنوعت مصادر إعداد معلم التربية الخاصة في مصر تنوعًا كبيرًا، حيث تتضمن كليات التربية ، وكليات إعداد معلم التربية الخاصة ،أما بالنسبة لنظام تدريب معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في جمهورية مصر، فقد شهد تطورات مختلفة في السنوات الأخيرة، لعل من أهمها ما يلي:

١- زيادة عدد البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، من خلال 1994، شارك فيها / مراكز التدريب الإقليمية، التي وصلت إلى ٢٣٨ برنامجا في عام ١٩٩٣ ، ١٢٢٩٨ معلم ومعلمة، في مجالات الرياضيات والعلوم والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية والموسيقية واللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الدينية.

٢- إيفاد بعثات لتدريب معلم التربية الخاصة في الخارج، في مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، منذ عام ١٩٩٠ وحتى الآن. ويتم الإيفاد على أفواج ثلاثة سنويا، في يناير وأبريل وسبتمبر، للتدريب في جامعات مختارة عن طريق المكاتب الثقافية بالخارج، في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. وفي نهاية عام ١٩٩٨ وصلت جملة المبعوثين إلى ٣٢٦٦ معلمًا ومعلمة (عبود ، ٢٠٠٠).

ثانيا : تجارب الدول الأجنبية في إعداد معلم التربية الخاصة:-

١- التجربة الأمريكية :

تلقي برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في الولايات المتحدة. ويؤيد هذا أن ما ينفق من أموال علي هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخرى. فمعلمي التربية الخاصة يهتمون بحضور برامج التدريب ، لاسيما القصيرة منها وفي بعض الولايات معلم التربية الخاصة مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعينهم وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم ، ويزداد الراتب تلقائيًا في كل مرة يعطي فيها معلم التربية الخاصة مقررا دراسيا بصرف

النظر عن نوع المقرر كما يزيد راتب معلم التربية الخاصة إذا حصلوا (علي أي درجة علمية كالماجستير والدكتوراه، أثناء الخدمة).

ولعل التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات: برامج تدريب معلم التربية الخاصة علي الكفاية وقد أوضحت دراسة مسحية أن (٦٠ %) من كليات معلمي التربية الخاصة تتبني .Performance والأداء، وبرامج الكفايات التدريسية، التي تؤكد علي أن معلم التربية الخاصة لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام طريقة الاستجواب في التدريس، واستخدام التقنيات التربوية، ولا تقتصر هذه الكفايات علي الجانب المهني ،وإنما تشتمل علي الجانب الأكاديمي أيضا(Nonisham، 1997).

ولعل أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيرًا في الولايات المتحدة كليات معلم التربية الخاصة حيث تقدم برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، كما تلعب نقابات معلم التربية الخاصة دورًا كبيرًا في هذا المجال، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد هذه النقابات ورش عمل صيفية لمد أسبوع علي الأقل.

والبرامج التدريبية التي تقدمها النقابات تتم بطريقة ديمقراطية، بمعني أنه لا توجد مسافة اجتماعية بين مقدمي التدريب ومتلقيه .

وللمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغبه، لكن لابد من تلقي التدريب، ومعلم التربية الخاصة بذلك يشعر أنه شريك في تنظيم التدريب. ولهذا السبب، يقبل معلم التربية الخاصة علي برامج التنمية أكثر من نظيرتها التي تقدمها الكليات والجامعات وقسم الولاية التعليمي والمناطق المدرسية .

ومرجع ذلك أن نقابات معلم التربية الخاصة تُشعر معلم التربية الخاصة أنه في أسرته ويتعاون مع زملاء المهنة، ويشعر بالجماعية. ويعيش مع زملائه لعدة أيام في مؤتمر أو ورش عمل.

ومعلم التربية الخاصة الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل علي امتيازات كثيرة (.Pieters، 1995) ، مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية والحصول علي منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة والبعيدة، بل يزداد راتبه .

٢- **التجربة اليابانية :**

يتم إعداد معلم التربية الخاصة لجميع المراحل في معاهد إعداد معلم التربية الخاصة، أو في الجامعات اليابانية

وتشرف الوزارة علي إعداد المناهج اللازمة لذلك، وتوافق عليها. ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادات من فئتين:

- الفئة الأولي: معلم المرحلة الثانوية العليا، بعد تخرجه من الجامعة (4 سنوات) وحصوله علي درجة الماجستير، ويمنح شهادة صلاحية للتدريس

ويشمل منهج إعداد معلم التربية الخاصة علوما تربوية (بنسبة ١٠ %)، وعلومًا تخصصية (بنسبة ٩٠ %)، وذلك بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العليا.

- أما منهج إعداد معلم التربية الخاصة في المستويات الأقل، فهي ٣٠ % للعلوم التربوية، و ٧٠ %للمواد التخصصية. وتنظم الجامعات دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ويهدف هذا التدريب إلي المحافظة علي مستويات محددة للمعلمين، كما يهدف إلي الأداء المتطور، علما بأن نتيجة هذا التدريب تدخل في عملية ترقية معلم التربية الخاصة (مرسي، ١٩٩٥). وفي استطلاع للرأي بين معلم التربية الخاصة أعرب غالبيتهم عن عدم رضاهم عن تدريب معلم التربية الخاصة وإعداده قبل الخدمة.

وامتدت حالة عدم الرضا هذه إلي مجلس إدارات التعليم الإقليمية والبلدية ووزارة التعليم. لذلك طالبت وزارة التعليم والثقافة بأن يتلقى معلم التربية الخاصة الجدد في السنة الأولي من خدمتهم 2 يوما على الاقل تدريبا خلال السنة الاولى ، وبناء علي تعليمات وزارة التربية ومجالس التعليم الإقليمية والبلدية

وفي ضوء ما سبق ذكره عن برامج تدريب معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة ،نجد أن برامج إعداد معلم التربية الخاصة مازالت بحاجة ماسة إلي البحث والدراسة والتطوير المستمر لمواكبة التقدم الذي أحرزته الدول المتقدمة من خلال الاهتمام بتدريب وتطوير معلم التربية الخاصة ، وبناء على ما سبق نقترح التوصيات والمقترحات التالية : (المفرج ،بدرية، المطيري ،عفاف :26) .

توجيهات عامة لمعلمي صعوبات التعلم : منها(الخزامي، 29 :117):

1- اجعل في قلبك متسع لتقبل الجميع والتعامل مع هذه الفئة واحرص على أن تقدم كل ما تستطيع لتعليمهم وفق ما يتناسب مع إمكانياتهم .

2- زرع الثقة لدي الطالب لكي يتعلم وتوظف طرق مناسبة لكسب المعلومة والحفاظ عليها واسترجاعها عند الضرورة .

3- على معلم صعوبات التعلم أن يكون لديه مرونة في التعامل مع الطالب ، والتقرب منه وبناء علاقة مهنية قائمة على المحببة مع الطالب ، فالمعلم يحمل رسالة سامية ومؤتمن على الطالب.

4- المحافظة على سرية المعلومات الشخصية للطالب وعدم إشاعتها والتحدث بها الا بما يستوجب معرفته وللمعنيات بالأمر فقط .

5- ضرورة أخذ الموافقة الخطية من ولي أمر الطالبة بعد إشعاره رسمياً بإجراءات التشخيص والقياس وأن هناك حاجة ضرورية لجمع معلومات عن الطالبة من مقتضيات العمل وأن يكون الخطاب موقع من الادارة المدرسية ومن ثم كتابة تقرير نهائي بعد عملية المسح .

6- يجب التأكد فعليا من أن الطالب لديه صعوبات في التعلم وليس إعاقات أخرى حتى تقدم لها الخدمة بشكل مناسب .

7- التقيد بمواعيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها واستثمار الوقت فيما يعود بالنفع على تحصيل الطالب في غرفة المصادر .

8- أن تكون لمعلم غرفة المصادر مشاركات فاعلة في الأنشطة المدرسية والتوعية المستمرة حول صعوبات التعلم .

9- لابد من أن يتم التركيز في متابعة حالات الطلاب في الصفوف العليا مع مراعاة عدم إغفال طلاب الصفوف الأولية .

10- المدرسة هي المكان الطبيعي والبيئة التربوية المناسبة لجميع الفئات الخاصة وبالأخص طلاب صعوبات التعليم حيث لا يمكن فصلهن في مكان منعزل وغرفة المصادر هي المكان المناسب لتلقي الخدمات الخاصة على أن لا يزيد وقت التلميذة في غرفة المصادر عن 5% من اليوم الدراسي .

11- الاطلاع على حقيبة صعوبات التعليم التربوية والعمل بمحتوياتها ، ومنها المرشد الذي يقدم معلومات وتوجيهات فاعلة ومعتمدة لنجاح العمل في البرنامج وكذلك العمل بجميع التعاميم والتعليمات في هذا المجال.

معايير اختيار معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم (تجارب عالمية):

من يتابع الممارسات التي يعج بها المشهد التربوي المعاصر فإننا لن نعدم من بعض التوجهات التي يمكننا الاستعانة بها باعتبارها بوصلات هادية أفادت منها بعض الدول العربية في كثير من الأحيان.

أولا: معايير اختيار معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في دول الخليج العربي (البحرين، الكويت، الإمارات العربية المتحدة)

معايير اختيار المعلم :

في ضوء التجارب المشار إليها وبالاطلاع على الأدب التربوي، يمكن تقسيم معايير اختيار المعلمين إلى المجموعات التالية:

- معايير السمات الشخصية:
- أن يكون متزنًا انفعاليًا.
- أن يكون سليم الحواس.
- أن يكون خاليًا من عيوب النطق.
- معايير المتطلبات المهنية:
- أن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.
- أن يمتلك مهارات الاتصال والحوار.
- أن يبدي مهارة في حل المشكلات.
- أن يبدي مهارة القيادة.
- معايير المتطلبات العلمية والثقافية:
- أن يكون إلمامه جيدًا بتخصصه وأساليب تعليمه.
- أن يكون واسع الاطلاع ولديه ثقافة متنوعة.
- معايير المتطلبات الأخلاقية:
- أن يكون موضوعيًا في أحكامه.

• أن يكون قادرًا على تقبل النقد وتقبل أخطاء الآخرين.

ثانياً: معايير إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيله في جامعة كنتا كي بالولايات المتحدة الأمريكية :

اتبعت جامعة كنتا كي الحكومية المعايير العشرة التالية لبرنامج إعداد المعلم وتأهيله فيها بعد تجربتها عام 1999 من قبل لجنة المعايير المهنية للتعليم Kentucky Board Standards Professional Education وهي:

المعيار الأول: إظهار القيادة المهنية:

يستطيع المعلم أن يظهر القيادة المهنية داخل المدرسة والمجتمع ومهنة التعليم، من أجل تحقيق التعلم الجيد للتلاميذ ورضاهم.

المعيار الثاني: التمكن من المحتوى المعرفي:

يستطيع المعلم التعبير عن المحتوى المعرفي وتطبيقاته في مختلف المجالات.

المعيار الثالث: تصميم وتخطيطه التعليم:

يتمكن المعلم من وضع تصميمات وخطط للتعليم التي تحسن من قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا أعضاء مسؤولين في جماعة، ويفكروا في حل المشكلات والتكامل المعرفي.

المعيار الرابع: إيجاد المناخ المناسب للتعلم والحفاظ عليه:

يقوم المعلم بإيجاد مناخ جيد للتعلم الذي يدعم تنمية قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار الخامس: تطبيق عملية التعليم وإدارتها:

يتمكن المعلم من تطبيق التعليم وإدارته بحيث تنمي قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار السادس: تقييم التعلم وإبلاغ نتائجه:

يقوم المعلم بتقييم التعلم وإبلاغ نتائجه إلى التلاميذ وغيرهم مع احترام قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار السابع: تقييم عملية التعليم والتعلم وانعكاساتها:

يحاول المعلم التوصل إلى نتائج تقييم عملية التعليم والتعلم، وانعكاساتها.

المعيار الثامن: التعاون مع الزملاء، والآباء والآخرين:

يتعاون المعلم مع الزملاء والآباء والوكالات الأخرى من تقييم وتنفيذ وتدعيم برامج التعليم التي تنمي قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا مسؤولين في فريق، والتفكير في حل المشكلات، والتكامل المعرفي.

المعيار التاسع: التعهد بالتنمية المهنية الذاتية:

يقيم المعلم أداءه الخاص بشكل عام فيما يتصل بأهداف المتعلمين في ولاية كنتاكي، وينفذ خطة التنمية المهنية.

المعيار العاشر: استعمال التطبيقات التكنولوجية:

يستعمل المعلم التكنولوجية في دعم التعليم، ويتعامل مع البيانات، ويعزز النمو المهني وإنتاجيته، ويتواصل ويتعاون مع الزملاء والآباء والمجتمع، وإنجاز البحوث.

ثالثا: النموذج الأمريكي في وضع المعايير لجودة الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة:

أولاً: يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي يتخصص في تدريسها، ويتقن مهارات.

ثانياً: يقدم فرصًا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم.

ثالثاً: يبتكر مواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم.

رابعاً: يمتلك مدى واسعًا ومتنوعًا من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

خامسًا: يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والاندماج النشط في التعلم.
سادساً: يعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.
سابعاً: يخطط للتعليم معتمدًا على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، وا
لطلبة والمجتمع المحلي وأهداف المنهج.
ثامناً: يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.
تاسعاً: يمارس التفكر والتأمل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين، ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.
عاشراً: ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع أولياء أمور وأسر الطلبة والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم الطلبة.

المراجع:

– إبراهيم ،عبد الله علي، شريف ،نادية (211) رؤية جديدة في تعليم منهج غير العادين ، الرياض: دار الرشد

– أحمد يحيى، خوله. (24). البرامج التربوية لأفراد ذوي الحاجات الخاصة. ، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

– أسامة حسن معاجيني (1996) : تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق في آراء عينة من التربويين في بعض دول الخليج العربية ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، العدد (4) ، ص 11 – 14

– الباتع، عبدالعزيز السيد (1992) الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات في المملكة العربية السعودية ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع ، العلوم التربوية والإسلامية (2) ، الرياض ، ص 533-534

– حمدوش ، انور عبود (1999). دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلم التعليم الابتدائي فى كليات التربية بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

– الخزامي، أسماء محمد (29) التربية الخاصة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية .

– الخشرمي، سحر (23) . تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن

– الخطيب، جمال والحديدي، منى (23)، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،. دولة الإمارات العربية المتحدة : مكتبة الفلاح

– الخطيب، جمال. (28). التربية الخاصة المعاصرة. عمان : دار وائل للنشر

– الخطيب، فريد(2) تنظيم خدمات التربية الخاصة للمعوقين عقلياً أطروحة دكتوراه في التربية ،جامعة القديس يوسف

– الروسان، فاروق. (213) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة .عمان: دار الفكر

شقير، زينب (22) خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة

– عبود ،عبد الغنى.(٢٠٠٠) التربية المقارنة و الألفية الثالثة الايدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد . الاردن: دار الفكر العربي

- قرشم ، أحمد،(24) مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة،. القاهرة: مركز الكتاب للنشر

- المفرج، بدرية، المطيري، عفاف (26). بحث في الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم التربية الخاصة وزارة التربية

- الموسى ، ناصر علي (1421هـ) . مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف . المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف

القضية الخامسة

القياس والتقويم

فى التربية الخاصة

مقدمة:

لكل فرد الحق في تعليم مناسب – يلبي حاجاته ويستجيب لقدراته – في بيئة تربوية غير مقيده لإمكاناته " .. ومن هنا فإن القرار المتعلق بالبيئة الأكثر ملاءمة ، والبرنامج التربوي الأفضل لابد أن يستند إلى معلومات فالتقويم يتضمن في جوهره جمع بيانات ضرورية لأغراض اتخاذ قرارات تربوية.

ويترتب على ذلك الممارسون لعمليات التقويم وجمع البيانات باستخدام الاختبارات على وعي كاف بمحددات هذه الاختبارات وبما تفرضه من احتياطات وإجراءات.

ويمكن للمعلمين والمختصين أن يعمدوا في عمليات التقويم والتشخيص إلى استخدام أنواع من أدوات جمع البيانات تشمل الاختبارات والاستبيانات وقوائم الشطب ومقاييس التقدير... وقد تشمل أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة.

قام الإنسان بعملية القياس منذ وجوده على وجه الأرض، فعندما كان يفصل لباسا له فإنه كان يضع جلد الحيوان على جسمه، وما زاد عن طوله يقوم بقصه، وإذا حفر مسكناً له ولأسرته فإنه يقارن طول مدخله بطوله ، ويقارن سعته بحجم أفراد أسرته عن طريق الجلوس به.

يعد موضوع القياس والتقويم في التربية بشكل عام ، وفي التربية الخاصة بصورة خاصة حجر الزاوية في التعرف على فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيصها وبدون توافر أدوات القياس والتقويم المناسب لكل فئة، فإنه يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحيل تلك الفئات إلى المكان المناسب لها، وأن يصمم البرامج التربوية المناسبة ومن ثم تقييمها للتعرف على مدى فعاليتها وقد تستخدم مصطلحات الاختبار Test ، والقياس، والتقييم، والتقويم على نحو تبادلي أحياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينهم. يعتبر التشخيص عملية محورية للأفراد العاديين والافراد من ذوي الاحتياجات الخاصة ويرجع ذلك إلى أهمية استخدام أدوات التشخيص والتقويم

في تحديد الأطفال الذين لديهم قصور في جوانب محددة، وتحويلهم إلى البرامج والخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم.

ويستخدم الأخصائي في القياس والتشخيص مصطلحات شائعة في هذا المجال مثل مصطلح القياس (Assessment &Measurment) ومصطلح أداة القياس أوالاختبار (Checklist،Scale،Test) ومصطلح التقويم (Evaluation) أو التشخيص (Diagnosis) كما يستخدم أخصائي التربية الخاصة مثل تلك المصطلحات بمفهومها الدقيق ،في تعامله مع الأطفال غير العاديين بشكل خاص ووصف مظاهر سلوكهم.

التطور التاريخي للقياس و التقويم في التربية الخاصة:

- في القرن 19 كان الاهتمام بحالات الضعف العقلي و التي كانت تعامل بنوع من الإهمال و الإساءة فظهرت الحاجة إلى معايير يتم على أساسها التشخيص.
- ظهرت مؤسسات لرعاية المعاقين فكان لا بد من معايير لقبول المنتفعين.
- الطبيب الفرنسي اسكيرول اولمن ميز بين الأمراض العقلية و الإعاقة العقلية.
- صنف اسكيرول القدرة العقلية إلى مستويين (البلاهة 2 درجة و العته3درجات.
- الطبيب الفرنسي سيمون بين إمكانية تدريب المعاقين عقليا و انشأ أول مدرسة لتدريب المعاقين عقليا .
- كاتل أول من استخدم مصطلح اختبار عقلي حيث صمم مجموعة من الاختبارات لقياس القدرات العقلية لطلبة الجامعة (اعتمد على قياس القدرة العضلية و سرعة الحركة و حدة الإبصار و السمع و التذكر).
- انتقد بينيه في فرنسا التركيز على الجوانب الحسية واقترح قائمة من الاختبارات لقياس التذكر و الانتباه و الاستيعاب و التخيل .
- طور بينيه وزميله سايمون اختبار سايمون بنيه لقياس القدرة العقلية 1905 تالف من 30فقرة مرتبة حسب الصعوبة تقيس هذه الفقرات الاستيعاب و التفكير المنطقي و الحكم ،تم تعديل الاختبار و تطويره عدة مرات

1908،1911،1916،1936،1960،1976،1988،2005

- بعد اختبار بينيه ظهرت عدة اختبارات منها اختبار و كسلر و اختبار السلوك التكيفي ...الخ

1 – **مفهوم القياس والتقويم**

أولاً : القياس Measurement

الأصل اللغوي لكلمة قياس هو الفعل قاس ويقال قاس المرء الشيء قياساً بمعنى قدره ، وقاس الشيء بغيره أو على غيره بمعنى " قدره على مثاله" والقياس هو " رد الشيء إلى مثيله" ومن حيث المصطلح تدور جميع تعريفات القياس حول وضع الظواهر أو الخصائص أو السمات في صورة كمية.

مصطلح القياس في الاحصاء ، يعني تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق اطار معين من المقاييس المدرجة ، وذلك اعتماداً على الفكرة القائلة بأن كل ما يوجد، يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه ، فالقياس ماهو إلا عملية يقصد بها تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقاً لقوانين محددة القياس في المجال التربوي والنفسي، هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد ، حيث أننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم ، وإنما نقيس خصائصهم أوسماتهم

وعمليات القياس يمكن أن تتم عن طريق العد أو عن طريق أداة أو وسيلة نحدد بواسطتها مقدار الخاصية المتوفرة في الشيء أو الشخص ، ونستخدم المتر لقياس الأطوال، كما نستخدم اختبار الذكاء لقياس نسبة أو معامل الذكاء (IQ) عند الأشخاص ، أو نستخدم الاستبيانات لمعرفة اتجاهات وميول الأشخاص نحو شيء ما.

والقياس النفسي ينظر إلى سلوك الفرد باعتباره محصلة عدة قوى تعكس لنا صورة نشاطه العقلي / المعرفي المتمثل في : القدرة العقلية العامة أو الذكاء ، واستعداداته، وقدراته الطائفية وتحصيله ، وايضاً نشاطه الانفعالي / الوجداني المتمثل في: ميوله ، واتجاهاته ، وقيمه ، وسماته الشخصية ، واخيراً نشاطه المهاري الحركي أو ما يعرف باسم النفسحركي .

وقد ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم القياس ،أو عملية القياس ،ولكنها تجمع في الغالب علي تمثيل الصفة أو موضوع القياس بطريقة كمية أو رقمية ، وعلي ذلك يعرف مهرنز (Mehrens، 1975) عملية القياس علي أنها تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول علي معلومات كمية عن ظاهرة ما ، ويؤيد ذلك كل من جلفورد (Guilford، 1954) وكيرلنجر(Keerlinger، 1973) وهوبكنز وستانلي (Hopkins

1981،&Stanly) . وفي التربية الخاصة أمثلة كثيرة تعبر عن مفهوم عملية القياس وتمثيلها للصفات أو الظواهر موضوع القياس بمعلومات كمية أو رقمية ، فمثلا يعبر عن القدرة العقلية بنسبة الذكاء 90 أو 110، كما يعبر عن القدرة البصرية بنسبة تمثل القدرة البصرية (Visual Acuity) مثل 20 /200، أو 6/6 . كما يعبر عن القدرة السمعية بوحدات تسمى ديسبل (Decibel) مثل 20وحدة ديسبل أو 70 وحدة ديسبل ، كما يعبر عن حالات صعوبات التعلم بدرجات مئينية تزيد أو تقل عن 36 درجة مئينية كما يعبر عن الاضطربات الانفعالية بدرجة فرعية أو كلية تمثل درجة الاضراب الانفعالي لدى الفرد ، وهكذا يتم وصف مظاهر السلوك لفئات التربية الخاصة رقميا أو كميا وهذا هو المقصود بمفهوم القياس في التربية الخاصة .

عملية القياس هي مجموعة الأجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طفل من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحليلها وتفسيرها للتعرف علي طبيعة المشكلة لدية .

و يعد هذا المفهوم من أكثر المصطلحات المستخدمة دقة ، و يرتبط بهذا المفهوم استخدام الأرقام وللقياس عدة تعاريف من أشهرها تمثيل للصفات او الخصائص بأرقام.

أما التعريف الآخر فهو تحديد أرقام الصفات او الخصائص وفقا لقوانين ، ويقصد بالقوانين هنا اداة او معيار منظم ومحدد.

أما كرونباخ فيعرفه علي انه العملية المنهجية المحددة والتي يمكن من خلالها معرفة ما يوجد في الشيء من السمة او الخاصية.

أيضا عرفه مهرنز : بأنه تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول علي معلومات كمية عن ظاهرة ما (النمر،2006 : ص15) .

وظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم القياس ، او عملية القياس ، ولكنها تجمع في الغالب علي تمثيل الصفة او موضوع القياس بطريقة كمية او رقمية ، وعلي ذلك عرف مهرنز(mehrens،1975) عملية القياس علي انها تلك العملية التي تمكن الاخصائي من الحصول علي معلومات كمية عن ظاهرة ما ، ويؤيد ذلك كل من جلفورد (Guilford، 1954) وكيرلنجر(Keerlinger،1973) وهوبكنز وستانلي (Hopkins & stanly، 1981) (الروسان ، 2010: ص 25)

وبناء علي ذلك يمكن القول ان القياس:

أ- يتبع منهجا محدد – ضمن قوانين

ب- تظهر نتيجة القياس برقم وهو أكثر دقة

وفي التربية الخاصة أمثلة كثيرة تعبر عن مفهوم عملية القياس وتمثيلها للصفات أو لظواهر موضوع القياس بموضوع القياس بمعلومات كمية أو رقمية فمثلا يعبر عن القدرة العقلية بنسبة الذكاء 90 أو 110 ، كما يعبر عن القدرة البصرية بنسبة تمثل القدرة البصرية (Visual Acuity) مثل 200/20 أو 6/6 ، كما يعبر عن القدرة السمعية بوحدات تسمي (Decibel) مثل 20وحدة ديسبل او 70 وحدة ديسبل ، كما يعبر عن حالات صعوبات التعلم بدرجات مئينية تزيد أو تقل عن 36 درجة مئينية ، كما يعبر عن الاضطرابات الانفعالية بدرجة فرعية أو كلية تمثل درجة الاضراب الانفعالي لدي الفرد ، وهكذا يتم وصف مظاهر السلوك لفئات التربية الخاصة رقميا او كميا وهذا هو المقصود بمفهوم القياس في التربية الخاصة (الروسان ، 2010: ص 26) ويختلف القياس من حيث الإطار العام على التقييم والذي يعني – التقييم او التثمين –إعطاء صفة للشيء أو السمة وقد يصدر التقييم بناء علي القياس

ومثال ذلك : حسب اختبار بنية للذكاء الصورة الرابعة

الدرجة المركبة (قياس)	التصنيف (التقييم)
132 فما فوق	ممتاز جدا
131-121	ممتاز

وان كان المفهومين يستخدمان لنفس الغرض والمعني عند كثير من الأخصائيين الا ان الفرق بينهم كبير فالقياس أدق من التقييم وجميع الاختبارات التي تستخدم التقييم في نتائجها هي اختبارات تقييمية ومثال ذلك : عندما نقول ضعف سمعي شديد جدا "تقييم" وعندما نحدد الدرجة للفقدان السمعي بالديسيبل "قياس" (النمر ، 2006 : ص 17) أيهما أوسع التقييم أم القياس ؟

التقييم أوسع من القياس بكثير ، فالقياس يتم باستعمال لختبار أو فحص فقط، أما التقييم فيلجأ إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس مثل السجلات القصصية ، وقوائم التقدير ، والسجل التراكمي ، وآراء المدرسين وأدوات أخرى.

مفهوم التشخيص Diagnosis

أصل كلمة التشخيص في اللغة هي من الفعل " شخص" بمعنى فحص الشيء وعاينه.

وهو مصطلح بدأ في ميدان الطب ثم استخدم في ميادين العلاج النفسي، والارشاد النفسي، والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي ، ويقصد به تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها.

والتشخيص بصفة عامة هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص ، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص.

مفهوم التقويم :

ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم التقويم ولكنها تجمع على تفسيرات إجرائية تتمثل في إصدار حكم على ظاهرة ما (بعد قياسها) أو موضوع ما وفق معايير (Norms) خاصة بتلك الظاهرة كما تتضمن تلك التعريفات توضيحا لجوانب القوة والضعف في تلك الظاهرة . فعلي سبيل المثال يعرف مهرنز(Mehrens،1975) التقويم أو التشخيص علي أنه تلك العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها ، كما يعتبر هاول وزملاءه (Howell et al،1979) التشخيص على انه شكل من أشكال التقويم وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك وفي التربية الخاصة أمثلة متعددة على عملية التقويم أو التشخيص فمثلا يصنف الأفراد إلي موهوبين أو عاديين أو معوقين عقليا بناءا علي نسب ذكائهم ، كما يصنف الأفراد إلى عاديين أو معوقين سمعيا بناءا على عدد وحدات الديسبل المقاسة سواء بواسطة الأخصائي في البصريات أو وفق لوحة سنلن المعروفة ، كما يصنف الأفراد إلى عاديين أو ذوي صعوبات التعلم بناءا على أدائهم علي المقاييس الخاصة بصعوبات التعلم في حين يصنف

الأفراد إلى عاديين أو ذوي اضطرابات انفعالية بناءا على أدائهم على مقاييس الاضطرابات الانفعالية وهكذا يتم تقييم أداء الفرد أو تشخيصه بناءا على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي نتيجة لعملية القياس ومقارنتها بالمعايير الخاصة بكل مظهر من مظاهر السلوك التي يقيسها ذلك المقياس .

- التقويم إصدار حكم على مظاهر السلوك ومدى قربها من المعايير الخاصة بها.
- التشخيص هو إطلاق أسماء للاضطراب أو الإعاقة
- القياس وسيلة للتقويم و التشخيص

الفروق بين القياس والتقويم:

● القياس يقيس الجزء، والتقويم يتناول الكل ، فإذا كان القياس يعني بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول السلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية مروراً بالمنهج والمعلم والتوجيه الفني والمبنى المدرسي والمكتبة ...وما إلى ذلك.

● القياس وحده لا يكفي للتقويم لأنه ركن من أركانه ، فإذا قلنا : إن وزن شخص ما أربعون كجم مثلاً فإن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا؟ والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس النبض والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس التغيرات الطارئة على صحة المريض ، وقدر مدى التحسن في حالته،وأثر العلاج في ذلك ...فإن هذا يعد تقويماً .

● التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم التلميذ يمتد إلى جميع جوانب نموه من قياس ذكاء وتحصيل وتعرف على عاداته واتجاهاته العقلية والنفسية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بتقدمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أو الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو الاستفتاءات أو بأية طريقة من الطرق، وتقويم المنهج يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس والوسائل والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسي، أما القياس فهو جزئي يقتصر على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطوال والأوزان مثلاً ، أي أن التقويم أعم من القياس وأوسع منه من حيث المعنى.

- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج، ويساعد على التحسن والتطور، أما القياس فيكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أوالموضوع المراد قياسه.
- وأهم فرق بين التقييم والتقويم، أن التقويم أشمل وأعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء ، بينما يتضمن مفهوم التقويم إضافة إلى إصدار الحكم ، عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام.

علاقة القياس بالتقويم:

يقترن مفهوم التقويم عند غالبية المعلمين بالامتحانات التي يعطونها لطلبتهم. ومن المعروف أن الامتحانات هي وسيلة التقويم الأكثر شيوعاً في العمل المدرسي.

وقد يستخدم المرشد النفسي في المدرسة ومعلم غرف المصادر ، وسائل تقويم أخرى يستفاد منها في تشخيص ما يعاني منه بعض الطلبة من اضطرابات سلوكية ، أو جوانب ضعف أكاديمي ، أو بعض مظاهر الإعاقة .. كذلك تبني على الأحكام التشخيصية التي يتم التوصل

إليها قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالإحالة إلى جهات متخصصة أو بتطبيق برامج إرشادية أو علاجية .

إذن يتضمن التقويم التوصل إلى أحكام بالجدارة أو الفاعلية عن أفعال أو أنشطة أو أشخاص أو برامج وقد تشمل أحكاماً تشخيصية عن مستوى التكيف أو درجة الاضطراب .. وحتى تكون الأحكام أكثر دقة فإننا نعتمد فيها على بيانات كمية تجمع باستخدام أساليب القياس . فالقياس إذن هو وسيلة التقويم . والامتحانات والأساليب الإختبارية الأخرى هي أدوات القياس.

التقويم التربوي:

" عملية " تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى " أحكام " عن فعالية العمل التربوي، سواء كان تدريساً أم غيره.

التقويم والقياس:

ذكرنا أن القياس وسيلة التقويم، فالقياس يتضمن ملاحظة كمية ، ويفترض أن يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقويم.

يُعرف القياس بأنه " العملية التي يمكن بواسطتها تعيين قيم عددية لصفات الأشياء أو خصائصها وفق شروط معينة".

تستخدم في القياس النفسي والتربوي أساليب الملاحظة المتخلفة ، ومن أهمها " الاختبار " الذي يُعرف بأنه " طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك". والمقصود بعبارة " طريقة منظمة " تطبيق قواعد محددة وضابطة في عمليات بناء الاختبار، وتطبيقه، وتصحيحه، واستخراج نتائجه، وتفسير هذه النتائج

التقويم لأغراض القرار:

يتبين مما سبق أن التقويم عملية متعددة الجوانب، وليست مجرد جميع بيانات باستخدام أساليب متعددة ومتنوعة في الملاحظة والقياس.. ولكنها تعتمد جمع بيانات لغرض معين يشمل أولاً: الكشف عن مشكلات تحتاج إلى متابعة ، ثانياً: اتخاذ قرارات لها أهمية خاصة بالنسبة للطلبة ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة ونقتصر في تناولنا لها على خمسة أنواع منها ، وهي قرارات الإحالة ، والفحوص المسحية، والتصنيف ، والتخطيط الدراسي ومتابعة تقدم الطلبة وفيما يلي تلخيص للمعالم الرئيسية في هذه الأنواع من القرارات.

- قرارات الإحالة: وهي قرارات ذات صلة بالحاجة إلى خدمات إخصائي أو خبير.
- قرارات الفحوص المسحية: غرضها بشكل عام إداري وهو التعرّف على ذوي الحاجات الخاصة ممن يحتاجون إلى برامج أو خدمات رعاية ذات طبيعة خاصة.
- قرارات التصنيف في برامج أو خدمات: تأخذ هذه القرارات أشكالاً شتى ، وما يهمنا هنا هو تصنيف الطلبة ــ في مدرسة ــ من حيث قابلياتهم لخدمات أو برامج تربوية خاصة من نوع خدمات التربية الخاصة، وخدمات التربية العلاجية ، وخدمات علاج النطق والكلام ، أن مثل هذه الخدمات الخاصة هي عادة أكثر كلفة من الرعاية في المؤسسات التربوية العامة.
- القرارات المتعلقة بتخطيط عملية التدريس: تستخدم بيانات التقويم عن الفرد لتحديد عناصر الخطة الدراسية الأكثر ملاءمة لحالته ، ولتصميم البرنامج الدراسي في القراءة أو الحساب ، أو لتصميم برنامج علاجي خاص، وهنا يمكن الاستفادة من أساليب الملاحظة والمقابلة. كذلك فإن نتائج التقويم والقياس يسترشد بها لتحديد الأهداف التدريسية التي

نحتاج لتدريسها والطرق الأكثر ملاءمة لتدريسها . ونتيجة لذلك يجب أن يكون هناك تناظر واتساق بين أساليب التقويم ووسائله وبين أهداف المنهاج ومحتواه وعناصر تدريسه.

- القرارات المتعلقة بتحصيل الطالب وتقدمه الدراسي : هنا تستخدم بيانات التقويم للتحقق مما ذا كان الطالب قد حقق تقدماً نحو الأهداف الخاصة الخاصة في المنهاج المقرر. ومن هنا فإن الاختبارات المصممة لقياس تحصيل الطالب في المنهاج المقرر هي التي يجب أن تعتمد في الحكم على مدى تقدمه.

التقويم لأغراض الكشف عن المشكلات:

تناولت الفقرات السابقة نماذج من القرارات تُبنى نتائج التقويم . لكن هناك قرارات تتخذ لمعالجة مشكلات تم الكشف عنها بأساليب التقويم المختلفة . وهنا يمكن تناول ثلاثة أنواع من المشكلات لها أهمية خاصة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة تقع في ثلاثة مجالات : أكاديمية ، وسلوكية ، وجسمية لعل المشكلات الأكاديمية أكثر المشكلات استدعاءً للتقويم وأكثرها عرضة لملاحظة المعلمين ودفعهم لإحالة الطلبة الذين يعانون من ضعف واضح في تحصيلهم الدراسي إلى المختص في المدرسة (معلم غرفة المصادر ، أو المرشد)

في معظم الأحيان تتلخص نتائج التقويم في قرارات تصنيفية، أما المشكلات السلوكية فتؤلف جانباً مهماً في عمليات الإحالة لمزيد من إجراءات التقويم ، ومن الأمثلة على هذه المشكلات: عدم التوافق مع الرفاق ، الانعزالية المفرطة،

وتشمل المشكلات الجسمية ـ والصحية ـ الإعاقات الحسية (بصرية ، سمعية) ومشكلات في التكوين الجسمي مثل الشلل الدماغي، والأمراض المزمنة كالسكري والربو.

ويفترض أن يكون الأهل على علم مسبق بالمشكلات الجسمية والصحية عند أبنائهم قبل دخولهم المدرسة ، وعندما يلتحق طفل مصاب بالمدرسة فالمطلوب من الأبوين أن يبلغا المدرسة بالحالة التي يعاني منها الطفل والأعراض المتوقعة حتى ينتبه لها المعلمون . وهناك بعض حالات الإصابة غير الشديدة التي قد لا ينتبه لها الآباء ، وتظهر نتيجة للفحوص الروتينية التي يقوم بها أخصائيو الصحة المدرسية أو طبيب الأسنان ، فعلى سبيل المثال إذا تكشف أن الطفل يعاني من نقص السمع ولم ينتبه لذلك المعلمون

والأهل فإن ذلك يؤثر بشكل خطير على أدائه المدرسي في الوقت الذي يجب أن تكون هناك إجراءات خاصة في التعامل معه.

أهمية القياس والتشخيص في التربية الخاصة :

تحديد كل فئة من فئات التربية الخاصة من حيث مظاهر قوتها وضعفها والتعبير عن ذلك بطريقة رقمية كمية ىتمكن صاحب القرار من اتخاذ قراره أو حكمة بتشخيص حالة كل طفل علي حده وتصنيفه ومن ثم تحويله إلي المكان المناسب إذ يترتب على نتائجها اتخاذ الأحكام والقرارات ذات التأثير المباشر وغير المباشر مع الطفل نفسه وعلي الآباء والأمهات وعلي إدارة المدرسة ويمكن تلخيص أهداف عملية القياس والتشخيص :

1- تحديد أهلية الطفلة لخدمات التربية الخاصة .

2- تحديد نوع ودرجة العوق أو الموهبة .

3- تحديد المستوى الحالي لأداء الطفلة واحتياجاتها.

4- تحديد المكان التربوي والأسلوب المناسب لتقديم الخدمات للطفلة ذات الاحتياجات التربوية الخاصة .

أهداف القياس والتقويم :

يهدف القياس في التربية إلى أربعة أهداف أساسية وهامة تتمثل في:

1- المسح : ويعنى حصر خصائص الموضوع الخاضع للفحص والدراسة ، فمثلاً يتم استخدام المقاييس والاختبارات لأغراض المسح بصور مختلفة، مثل قياس التحصيل والفروق الفردية والميول والاستعدادات ،.... الخ.

2- التشخيص : ويعني تحديد جوانب القصور ومظاهره وأسبابه ، وعادة ما يستخدم في نماذج القدرات والاستعدادات لتحليل الجوانب المعرفية والانفعالية من حيث خصائصها وتوزيعها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عامة ، أولدى حالات بعينها تتطلب كالمتفوقين، أو بطيئ التعلم .

3- العلاج : يأتي بعد مرحلة المسح والتشخيص ، إذ من خلالهم هاتين المرحلتين يتم التعرف على الموضوع بأبعاده المختلفة بما فيه من جوانب القوة والضعف وبالتالي تستخدم النتائج في علاج السلبيات واتخاذ الاجراءات اللازمة لتدعيم الايجابيات والقوة.

4- التنبؤ : من خلال قياس جوانب معينة في السلوك الإنساني مع التدقيق في إجـراءات الضبط والقياس ، يمكن التنبؤ والتقدير، وقد نجحت البحوث التنبؤية نجاحاً ملحوظــاً فـــي مجال قياس القدرات والاستعدادت العقلية.

وتتلخص أهداف عمليتي القياس والتقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلي المكان المناسب أو عداد خططهم التربوية ، وفي التربية الخاصة تبدو أهداف عمليات القياس والتقويم (التشخيص) في النقاط التالية:

ا- تصنيف الطلبة غير العاديين إلي فئات أو مجموعات متجانسة .

ب- تحديد موقع الطلبة غير العاديين على منحنى التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية.

ج- تحويل/ أحالة الطلبة غير العاديين إلي البيئات التربوية المناسبة لهم .

د- إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم علي مدى فعاليتها.

هـ- إعداد الخطط التعليمية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم علي مدى فعاليتها.

و- إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم علي مدى فعاليتها .

أهداف القياس وفقا للأغراض:

 فقد تكون أغراض ادراية (كقياس التقدم والتغير في المدرسة من عام لآخر، أو في طبيعة ونوعية الطلاب، أو مدى تحصيل التلاميذ للأهداف التربوية) ،أو أغراض دراسية (كتحديد التلاميذ الذين يحتاجون لتقوية أو تحديد مستوى تحصيل كل طالب أو تحديد مدى تقدم فصل معين خلال فترة محددة) ،أو أغراض ارشادية وتوجيهية (كمساعدة التلاميذ على بناء صورة واقعية عن الذات ، أو وضع أهدافهم التربوية ، أو اختبار المهنة أو متابعة الدراسة أو التنبؤ بالنجاح في الأعمال التربوية ، أو الكشف والتعرف على الموهوبين من التلاميذ)،أو أغراض علاجية: فاحيانا ما يكون القياس نقطة البدء، إذ يتيح الفرصة لكشف العوامل الخفية التي أدت إلى سوء التوافق في الدراسة أو العمل ، وكثيراً ما تكشف الاختبارات النفسية عن عدوانية مكبوتة لدى الفرد، وكثيراً ما تستخدم الاختبارات الاسقاطية كوسيلة ينفس بها الفرد عن انفعالاته وأن يدرك العلاقة بين شكواه الحاضرة وخبراته الماضية وبالتالي يواجه مشكلته بكل موضوعية ليتغلب عليها.مثال :

أن يكون التلميذ محدود الذكاء أو ليس لديه استعداد لفهم مادة الرياضيات أو قد يكون غير مكتسب للمهارات الأساسية المتعلقة بالرياضيات ، وعن ذلك تكشف الاختبارات النفسية.

بصفة عامة نتائج الاختبارات النفسية تمثل صورة ثابتة يمكن مقارنتها بغيرها بعد فترة طويلة ، قد تصل إلى 20 أو 30 سنة ، بحيث يمكن قياس مدى التغير لدراسة معينة.

وفيمايلي عرض لأهداف القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة :

- ❖ المشاركة في المسح العام.
- ❖ قبول الحالات بمدارس التربية الخاصة أو برامج الدمج وتصنيف الطلاب غير العاديين إلى فئات أو مجموعات متجانسة.
- ❖ المشاركة في عملية التقويم الشامل للحالة ، متضمنة تصنيف وتسكين الحالة
- ❖ المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها .
- ❖ جمع المعلومات.
- ❖ البحوث ، بما في ذلك إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم على مدى فعاليتهاو إعداد برامج الوقاية من الإعاقة.
- ❖ تحديد موقع الطلاب غير العاديين على المنحنى الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية وكذلك إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة
- ❖ تحديد المشكلات وتصنيفها سواء (شخصية – اجتماعية – تربوية – مهنية – صحية – اقتصادية)
- ❖ الإحالة وتعني أن يحيل أخصائي القياس الطفل إلى آخرين والعوامل التي تتطلب ذلك (الخصائص الجسمية – الخصائص الشخصية كالتفوق أو ظهور سلوكيات غير سوية– مواقف مختلفة كظروف ثقافية أو أسرية أو بيئية – وخبرات استطلاعية مثل التاريخ الشخصي للطفل، ودرجاته المدرسية ونتائج اختبارات الميول والاستعدادات) بالإضافة إلى إحالة الطلاب غير العاديين إلى البيئات التربوية المناسبة لهم.
- ❖ تخطيط برامج الخدمات ، بما في ذلك إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية للطلاب غير العاديين والحكم على فعاليتها.
- ❖ تقويم البرامج

فريق القياس والتشخيص :

1-	تشكيل فريق التشكيل وفقا للحاجة التي تشير أليها نتائج المسح الأولي ، أو طبيعة المشكلة لدى الطفل.

2-	يتكون الفريق والتشخيص من :

أ-	معلم التربية الخاصة المعني .

ب-	معلم تدريبات سلوكية (أخصائي نفسي) .

ت-	ولي أمر الطالب

3-	تتمثل مهام هذا الفريق فيما يلي :

أ-	اختيار الوسائل والأدوات المستخدمة في التشخيص والقياس ومدى ملاءمتها

ب-	القيام بعملية القياس والتشخيص .

جـ- تفسير النتائج .

د-	كتابة التقارير.

هـ-	تصنيف الطلاب .

و-	أعطاء التوصيات .

4-	يقوم فريق القياس والتشخيص يقدم تقرير نهائي مبني علي التقارير التفصيلية المقدمة من أعضاء فريق القياس والتشخيص عن وضع الطفل ، علي أن توضع جميع التقارير في ملفه .

من يقوم بالقياس والتقويم في التربية الخاصة:هناك فريق عمل لهم علاقة بالقياس والتقويم،كما يلي :

1ـ الأطباء:

لهم دور مهم في عملية تشخيص الاعاقة لدى الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويتحدد دوره في إطار عضويته في فريق الخدمة المدرسية على النحو التالي :

- إجراء الفحوصات الطبية اللازمة وخاصة المحالين إليه من الاخصائي النفسي .
- المساهمة في البرامج الانمائية والوقائية لنشر التوعية الطبية بين الطلاب.

- الاشتراك مع الاخصائي النفسي في تحويل الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية – إذا دعت الضرورة – إلى الطبيب النفسي بإحدى المستشفيات التابعة للتأمين الصحي المدرسي.
- المساعدة مع فريق الارشاد بالمدرسة في إجراء دراسة الحالة وذلك بإجراء الفحوص واعداد التقارير الطبية الخاصة بالطلاب.
- التعاون مع فريق الارشاد النفسي في دراسة الحالة الخاصة بأحد الطلاب ذوي المشكلات النفسية أو السلوكية لرسم صورة متكاملة عن تلك الحالة.

2ـ الاخصائي النفسي المدرسي :

تختلف طبيعة الدور الذي يلعبه تبعاً للفئة التي يعمل معها وذلك على النحو التالي :

- في مجال رعاية الموهوبين: يقوم بتحديد الطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيا من خلال المقاييس والاختبارات العقلية والقسية، والقدرات التي تميزهم، ووضع استراتيجيات لرعايتهم وتنميتهم وتشجيعهم.
- في مجال رعاية ذوي صعوبات التعلم: حصر هؤلاء الطلاب من خلال التنسيق مع أعضاء هيئة التدريس والتعرف على أسباب صعوبات التعلم لديهم ونوعه (نمائي – أكاديمي)، ثم وضع البرامج الارشادية والتربوية لمساعدة هذه الفئة في التغلب على مشكلاتهم.
- في مجال رعاية المتخلفين عقلياً والمعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً: يتفرد الاخصائي بتقديم خدمات ذات نوعية خاصة تتناسب ونوع وشدة الإعاقة، بالإضافة إلى تطبيق المقاييس والاختبارات النفسية .

3ـ الاخصائي الاجتماعي:

يعد حلقة الوصل بين المدرسة والمؤسسات الخارجية الموجودة بالمجتع وتتحدد مهامه كأحد فريق الخدمة المدرسية في الآتي :

- إعداد دراسة الحالة من خلال فحص العلاقات المتبادلة داخل نطاق الأسرة التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة التوتر والضغوط على الطالب.
- المشاركة في تقديم المشورة والارشاد عند دراسة الحالة ، وتقديم المساعدة في إحالة الطالب للمؤسسات الاجتماعية والصحية والتي يمكن أن تفيد الطالب .

- العمل على تغيير أو تعديل الظروف البيئية التي تحيط بالطالب والتي كانت سببا في حدوث خبرات مؤلمة له أثرت على استجاباته السلوكية.
- تقديم بعض الخدمات الخاصة بالطلاب (ذوي الاعاقة السمعية والبصرية والجسمية ، وغيرها ..)بتوفير بعض الأجهزة المعينة التي يحتاجون اليها من خلال المراكز الطبية والتأهيلية

والمؤسسات الخاصة التي يمكنها توفير هذه الاحتياجات بالمجان و اسعار رمزية لتكون في متناول أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

4ـ معلم التربية الخاصة:

له دور مهم في عملية قياس وتقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال ما يقوم به من تخطيط لنوع الخدمات التربوية التي يحتاجها التلميذ والتي يمكن ان تفيده من خلال المعلومات التي تم الحصول عليها من تشخيص الأطباء وتقديرات الاخصائي النفسي والاجتماعي، هذا بالإضافة إلى تنفيذه للخطة التربوية الفردية والتي يحتاج تنفيذها إلى تطبيق عدد من المقاييس والاختبارات القبلية والبعدية للوقوف على التقدم الأكاديمي للتلاميذ

5ـ معلم غرفة المصادر:

هو معلم متخصص في التربية الخاصة يعمل في غرفة خاصة داخل المدرسة العادية حيث يترك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – أياً كانت إعاقتهم – فصولهم لأوقات جزئية محددة لتلقي تعليمات محددة وأدوات من مدرس غرفة المصادر الموجود بالمدرسة.ومن أهم مهام معلم غرفة المصادر مايلي :

- القيام بمهام التشخيص والتقويم والتدريب للطلاب الذين يتم تحويلهم من صفوفهم العادية.
- تقديم المشورة لمدرس الفصل العادي حول كيفية التعامل مع الحالات التي تحتاج لبرامج تعليمية خاصة ، وكذلك اقتراح طرق التدريس الفعالة التي يمكن ان تستخدم من قبل المدرس العادي للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات خاصة داخل الفصل.
- التعاون والتنسيق مع الأسرة من خلال المتابعة للتأكد من تنفيذ الأسرة للبرامج المقترحة لكل حالة إعاقة وتوفير المعلومات اللازمة لذلك.

6ـ**المرشد الطلابي**: من أهم مهامه مايلي :

- متابعة حالات الطلاب التحصيلية وتقديم الخدمات الارشادية لهم.
- التعرف على الطلاب المتفوقين والموهوبين والمتأخرين دراسيا لاتخاذ الوسائل والاجراءات الكفيلة بتلبية احتياجات كل منهم بالتعاون مع ذوي الاختصاص.
- التعرف على الأحوال الاسرية للتلاميذ وخاصة الاقتصادية منها ومساعدة ذوي المستويات الاقتصادية المتدنية عن طريق الصندوق المدرسي.
- دراسة الحالات الفردية لمن تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك تشير إلى اضطرابهم وتفهم مشكلاتهم.
- التواصل والتعاون مع المدرسين عامة ورواد الفصول خاصة والمشرفين الاجتماعيين لجمع المعلومات عن التلميذ المراد دراسة حالته.
- تعبئة السجل الشامل للتلميذ والمحافظة على سريته وتنظيم الملفات والسجلات الخاصة بالتوجيه والارشاد.

7ـ **أولياء الأمور**: من اهم أداورهم ما يلي :

- التعاون مع الأخصائي النفسي في الادلاء بمعلومات صادقة وموضوعية عن الطالب مما يسهم في رسم صورة متكاملة وواضحة لتحديد المشكلة وتخطيط البرامج الارشادية.
- تلبية دعوة الاخصائي لحضور الندوات واللقاءات للتعرف على الخدمات التي يمكن تقديمها لأبنائهم ولهم عبر البرامج الارشادية الانمائية ، والوقائية ، والعلاجية.
- الاستعداد لتقديم المساعدة إذا طلب منهم ملاحظة سلوك ابنهم خلال فترات معينة في والمنزل أو أثناء لعبه مع اخوته واقرانه ، حتى يمكن التعرف على الأسباب التي تقف وراء اضطرابه.
- المساهمة بدور فعال وايجابي في حالة ما إذا كان ابنهم يعاني من صعوبات تعلم في إطار البرنامج العلاجي المحدد لمساعدته.
- تقديم الدعم والتشجيع لأبنائهم الموهوبين والمتفوقين في إطار رعايتهم وتنميتهم وذلك من خلال توفير الامكانات اللازمة التي تصقل مواهبهم الخاصة.
- يتعاظم دور أولياء الأمور في فريق الخدمة النفسية في حالة كون أحد أبنائهم ذا إعاقة (سمعية، أو بصرية، أو عقلية، أو جسمية) حتى يتسنى لهم الالمام بطبيعة الاعاقة

واسبابها وطرق التعامل مع الطفل وكيفية تقديم المساعدة له للتغلب على مشكلاته ولاشباع حاجاته بما يسهم في إحداث التوافق الشخصي والاجتماعي له.

خطوات عملية القياس والتشخيص :

1- اشعار ولي الأمر بالحاجة إلي جمع معلومات أولية عن طفله .

2- جمع معلومات أولية عن حالة الطفل الذي قد يحتاج إلي خدمات التربية الخاصة.

3- أن يشتمل التقرير النهائي لفريق القياس والتشخيص علي توصيات ومقترحات عملية تفي بجميع احتياجات الطفل .

4- احالة الطفل للقياس والتشخيص عند الحاجة وفقا لطبيعة الحالة .

5- تشكيل فريق القياس والتشخيص .

6- إعداد التقرير النهائي بالقياس والتشخيص .

العلاقة بين أداة القياس وعمليتي القياس والتقويم :

يصعب أجراء عملية التقويم بدون عملية القياس وعلي ذلك:

1- تعد أداة القياس التي تتوفر فيها دلالات الصدق والثبات المقبولة ، شرطا أساسيا من شروط عمليتي القياس والتقويم .

2- تعد عملية القياس بنتائجها الكمية للظاهرة موضوع القياس شرطا أساسيا من شروط عملية التقويم وسابقة لها .

3- تعد عملية التقويم (التشخيص) عملية تتخذ فيها القرارات المناسبة (Making Decisions) وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءا علي المعلومات التي تقدمها عملية القياس.

قواعد وأسس عملية القياس والتشخيص :هناك مجموعة من القواعد ،من أهمها:

1. أن تكون المقاييس والأدوات المستخدمة مناسبة وملائمة وأن تكون تعليماتها واضحة للطفل .

2. استخدام أساليب وأدوات متنوعة (رسمية موضوعية) وغير رسمية (تقديرية) عند قياس كل حالة وتشخيصها .

3. أن تكون الاختبارات والمقاييس الرسمية – في حالة استخدامها – مقننة تتصف بالصدق والثبات وملائمة لبيئة الطفل .

4. عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة .
5. أن يتم تطبيق وتفسير أساليب وأدوات القياس من قبل متخصصين مؤهلين .
6. أن يتم جمع المعلومات التشخيصية من مصادر متنوعة (الأسرة – معلم الفصل – الطالب ... الخ)
7. الحصول علي موافقة ولي الأمر خطيا _ بعد أشعاره رسميا _ علي إجراءات القياس والتشخيص ، وفي حالة عدم وصول إجابة ولي الأمر خلال أسبوعين من تاريخ استلام الأشعار فيعتبر ذلك أذنا بالموافقة .
8. المحافظة علي سرية معلومات القياس والتشخيص .
9. أن يوضع تحت الملاحظة _ عند الحاجة _ لمدة فصل دراسي كامل ، وذلك بغرض التحقق من صحة نتائج القياس والتشخيص لوضع الطالب في المكان التربوي المناسب.
10. يجب أن تتم عملية القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات.

محددات القياس:

يجدر بنا أن نتذكر أن عملية القياس باستخدام الاختبارات وأساليب الملاحظة الأخرى يكتنفها بعض جوانب القصور التي تجعل الخطأ في القياس جزءاً أساسياً من النتيجة المتحققة في القياس، ومن أهم جوانب القصور هذه ما يلي:

أولاً : أن القياس النفسي والتربوي هو عموماً قياس غير مباشر للسمة أو للصفة التي نريد قياسها، فالسمة مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة المباشرة.

ثانياً : يتناول القياس عادة عينة محددة من السلوك (الملاحظ) وليس كل السلوك، ويمكن أن لا يكون هناك تمثيل جيد في عينة السلوك لكل السلوك .

ثالثاً : ليس من السهل في قياس الخصائص الإنسانية التوصل إلى " وحدة قياس " تمثل كمية محدودة من الخاصية أو الصفة كما هو الأمر في قياس الصفة الفيزيائية مثل الطول أو الوزن.

شروط أدوات القياس :

تعد عملية القياس عملية أساسية في عمل الأخصائي الذي يعمل في ميدان القياس والتشخيص عموما ، وخاصة في ميدان التربية الخاصة ،نظرا لطبيعة وظروف عملية القياس وإجراءاتها مع الأطفال غير العاديين ، وحتى تعطي عملية القياس ، أيا كان

ميدانها ، نتائج تساعد أصحاب القرار علي اتخاذ القرار المناسب ، فأنه لا بد وأن تتوفر العديد من الشروط في أداة القياس نفسها ، ومن ثم توفر شروط أخرى في الفاحص أو الأخصائي في القياس،إذ أن مصادر الخطأ في القياس قد تأتي من ثلاثة مصادر هي : أداة القياس ، موضوع القياس، والفاحص ، وتعتبر الشروط العامة لأدوات القياس أكثر أهمية في إنجاح عملية القياس ، وأهم تلك الشروط الصدق أداة القياس وثباتها ، وتوفر معايير خاصة بها، بالإضافة إلى شروط أخرى تبدو في كلفة أداة القياس وإجراءات تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها .

وسوف يتم عرض شروط أدوات القياس ، وأهمها لصدق والثبات بشكل موجز .

صدق الاختبار (Test Validity) :

يعد صدق الاختبار شرطا أساسيا من شروط أدوات القياس الفعالة ، في قياس الظاهرة موضوع القياس، ويقصد بصدق الاختبار ،أن يقيس الاختبار ما وضع من أجلة ، وبكلمة أخرى فأن المقصود بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد وتبدو هذه الصلاحية في أشكال متعددة منها صدق محتوى الاختبار (Content Validity) والصدق التلازمي للاختبار (Concurrent Validity) والصدق التنبؤي للاختبار (Predictive Validity) وصدق بناء الاختبار (Construct Validity) .

صدق المحتوى :

ويقصد بذلك مدى تطابق فقرات المقياس مع مضمون أو محتوى أو هدف الاختبار ويسمى أحيانا هذا النوع من الصدق بالصدق الظاهري (FaceValidity) والذي يعني مدى تطابق اسم الاختبار مع محتواه كما يسمى أحيانا بصدق العينة من السلوك (Sampling Validity) والذي يعني مدى تمثيل فقرات الاختبار لعينة من مظاهر السلوك الممثلة للسلوك المراد قياسه .

الصدق التلازمي :

ويقصد بذلك مدى تطابق أو الارتباط بين الأداء علي فقرات الاختبار الحالي ، والأداء علي فقرات اختبار آخر ثبت صدقة ، في نفس الوقت ،أو خلال فترة زمنية قصيرة ، ويطلق أحيانا علي مثل هذا النوع من الصدق بصدق المحك (Criterion Related Validity).

الصدق التنبؤي :

ويقصد بذلك مدى تطابق أو الارتباط بين الأداء علي فقرات الاختبار الحالي والأداء علي فقرات اختبار آخر يجري في المستقبل ويطلق أحيانا علي مثل هذا النوع من الصدق بصدق المحك (Criterion Related Validity) .

صدق البناء للاختبار :

ويقصد بذلك النوع من الصدق الذي يبين مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار أو الخلفية النظرية التي انطلق منها الاختبار وبين فقرات الاختبار أو بكلمة أخرى إلي أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات النظرية التي بني عليها الاختبار ويطلق أحيانا علي مثل هذا النوع من الصدق صدق المفهوم أو البناء (Construct Validity) أو صدق التكوين الفرضي (Hypothetical Construct).

ثبات الاختبار (Test Reliadility):

يعد ثبات الاختبار شرطا أساسيا من شروط أدوات المقياس الفعالــة فــي قيــاس الظاهرة موضوع القياس ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبــار نتــائج متماثلــة أو متقاربة في قياسه لمظهر ما من مظاهر السلوك إذا ما استخدم ذلك المقياس أكثر من مرة أو إذا ما استخدم بطريقة أخرى .

العلاقة بين صدق الاختبار وثباته :

تعد العلاقة وثيقة بين صدق الاختبار وثباته ، فكلاهما وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية ذلك الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه في إعطاءه نتائج متماثلة إذ يفترض في الاختبار الجيد أن يكون صادقا وثابتا ولذا يفترض أن تكون العلاقة بين كل منهما علاقة ارتباطيه عالية وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في صدق الاختبار وثباته منها تلك العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه من حيث لغته وإجراءات تطبيقية وتصحيحه وصياغة فقراته وسهولة تلك الفقرات أو صعوبتها وطول الاختبار أو قصره ،...... الخ . ومنها تلك العوامل البيئية ، والمتعلقة بشروط عملية تطبيق الاختبار مثل العوامل الفيزيائية كالإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والضوضاء .... الخ .

- الاختبار الجيد صادق و ثابت.
- الاختبار الصادق ثابت و ليس العكس صحيحا.

مصطلحات في القياس والتقويم في التربية الخاصة:

القياس (Measurement) :

هو العملية التي يمكن بواسطتها تعيين قيم عددية لصفات الأشياء أو خصائصها وفق شروط معينة .

التشخيص (Diagnosis) :

هو عملية منظمة تهدف إلى وصف وتحليل النتائج لتحديد العلة ومصدرها.

التقييم (Assessment):

هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والتي تهدف إلى التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطفل المعاق ، وذلك من أجل تحديد احتياجاته التربوية الخاصة ، والتعرف على مدى ملائمة البرامج التربوية المقدمة له.

التقويم متعدد القياسات (Evaluation Multiple Measures) :

وهو هذا النوع من التقويم الذي لا يعتمد على مؤشر واحد أو أسلوب قياس واحد في إصدار الحكم على المتعلم ، بل يعتمد على أكثر من أسلوب قياس ، وعلى أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى عنصر من مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي.

التقويم: (Evaluation) :

هو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات ، وتفسير الأدلة ، مما يؤدي إل إصدار أحكام تتعلق بالطلاب .

التدخل قبل الإحالة (Prereferral Intervention) :

يُستخدم مصطلح " التدخل قبل الإحالة " للإشارة إلى الإجراءات التي ينبغي تنفيذها في الفصل الدراسي العادي لتحسين أداء الطالب الذي يشعر المعلمون أو أولياء الأمور بأن لديه حاجات خاصة تستلزم توفير دعم تعليمي خاص له.

الإحالة (Referral) :

بعد أن تخفق إجراءات ما قبل الإحالة الهادفة إلى مساعدة الأطفال ودعمهم ممن يشتبه بأن لديهم حاجات تعليمية خاصة ، تتم إحالتهم إلى الجهات المتخصصة (مثل مراكز

تشخيص الإعاقة ، العيادات الطبية ، أقسام التربية الخاصة ، ومراكز القياس والإرشاد في الجامعات وغيرها) ، للحكم على أهليتهم للتربية الخاصة.

تاريخ الحالة (Case History) :

تلك البيانات والمعلومات التراكمية المتعلقة بفرد من الأفراد ، كالخلفية الأسرية ، والتاريخ الشخصي والنمو الجسمي ، والتاريخ الطبي ، ونتائج الاختبارات ، والسجلات القصصية للسلوك.

ويستخدم تاريخ الحالة غالبا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات المحددة للطالب وفي إعداد وتخطيط البرامج والخدمات اللازمة له

التصنيف (Classification) :

هو تلك العملية التي يمكن بها وضع الفرد في فئةٍ ما وفق خصائص أو مميزات مشتركة . بهدف تحديد نوع الخدمات التربوية والاجتماعية والطبية والمهنية اللازمة لكل فئة . وإعداد البرامج التي تناسب كل فئة على حدة بما يتناسب مع خصائصهم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

الاختبار (Test) :

إجراء منظم لقياس عينة من السلوك ، أو هو إجراء منظم لملاحظة ووصف سمة أو أكثر من سمات الفرد بالاستعانة بمقياس أو نظام تصنيف معين.

القدرة (Ability) :

هى كفاية الفرد في مجال محدد ، وهي خاصية من خصائص الفرد ، وترتبط بالحالة القائمة للفرد.

السمة(Trait) :

مفهوم يستخدم في وصف سلوك الأفراد ، وهو عبارة عن سلوك أو مجموعة من السلوكات التي يميل الفر د إلى إظهارها . فالسمة ليست صفة مفردة ، وليست شيئاً ملموساً بل هى مفهوم مجرد.

التحصيل (Achievement) :

يقصد به المستوى الذي تعلمه الفرد للقيام بالأداء على مهارة معينة ، وعادة ما يرتبط التحصيل بمجمل المعلومات والمهارات والتمارين والأفكار التي اكتسبها خلال صف أو مرحلة دراسية.

الاختبار الرسمي – المقنن (Forma Test) :

هو الاختبار الذي يتم بناؤه وتطويره من قبل فريق من المختصين ولصالح مؤسسة معينة ، كما يتم تطبيقه على عينة كبيرة نسبياً من الأفراد . ويتم تطوير دليل) (Manualله يتضمن تعليمات خاصة بالتطبيق والتصحيح ومعلومات عن مؤشرات الصدق والثبات وخصائص الفقرات وتفسير النتائج عليه في ضوء معايير (Norms) خاصة يتم اشتقاقها .وتعرف الاختبارات المقننة بالمنشورة ، ومن أمثلتها اختبارات الذكاء.

الاختبار غير الرسمي(Informal Test) :

وهو الاختبار الذي يتم بناؤه أو تطويره من قبل المعلم بغرض قياس تحصيل الطلبة .

التقنين (Standardization) :

الاختبار المقنن هو ذلك الاختبار الذي تتوحد فيه وتتحد بدقة طريقة تطبيقه، ومواده ، وتعليمات وزمن إجابته ، وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته ، بحيث يصبح الموقف الاختباري موحداً قدر الإمكان لجميع الأفراد . وهذا يجعل من الممكن المقارنة بين درجات الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار .

البطارية (Battery) :

مجموعة مختارة بعناية من الاختبارات المترابطة التي تقيس سمة أو قدرة واحدة أو أكثر ، يتم عرضها على مجتمع معين من الأفراد.

الفقرة (Item) :

هي السؤال ، أو العبارة ، أو التمرين ، أو المهمة ، أو المسألة التي يتضمنها الاختبار أو المقياس أو أداة التقييم ، وتصاغ الفقرات بأكثر من نمط ، فمنها الفقرات الانتقائية والفقرات الصياغية .

الفقرات الانتقائية (Selective Items):

هو ذلك النوع من الفقرات التي يطلب من المفحوص أن يختار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل والعبارات المعطاة.

الفقرات الصياغية (Supply Items) :

وهو ذلك النوع من الفقرات التي يطلب من المفحوص أن يكتب أو يصيغ الإجابة الصحيحة على السؤال ، وتعرف أحياناً بالفقرات الإنشائية.

القائمة (Inventory) :

هى دليل أو قائمة من المفردات أو العبارات تهدف إلى تقييم مدى وجود اتجاهات أو اهتمامات أو سلوكيات محددة لدى مجموعة من الأفراد.

أدوات إسقاطية:(Projective Tools) :

هى مجموعة الأدوات التي لا يكون أي من المثير أو الاستجابة محدداً كاختبار البقع الحبرية (الرورشاخ) ، واختبار تفهم الموضوع (TAT) وبعض الاختبارات النفسية الأخرى . وتستخدم هنا عبارات معينة من أجل المساعدة في الوقوف على مستوى الطلبة في مجالات محددة كمستواهم في التعبير والكتابة . كما قد تستخدم الأدوات الإسقاطية في استقصاء نوعية وحجم المشكلات التي يواجهها الأفراد في دراستهم أو حياتهم الأسرية.

أدوات محددة البناء (Structured Tools):

هى مجموعة من الأدوات التي يكون فيها كل من المثير والاستجابة محدداً، كما في اختبارات التحصيل والقدرات والاستعدادات ، أي أن لها أسئلة محددة وإجابات محددة .

الاختبارات الفردية: (Individualized Tests)

هى مجموعة الاختبارات التي يمكن أن تطبق بصورة فردية (أي تطبيق على كل مفحوص لوحده) . مثل اختبارات الذكاء ستانفورد بينيه ووكسلر ، ويشيع استخدام مثل تلك الأدوات لأغراض إكلينيكية.

الاختبارات الجمعية (Grouped Tests) :

هى مجموعة الاختبارات التي يتم تطبيقها على مجموعة من الأفراد ، كما في الاختبارات التحصيلية الصفية والاختبارات المقننة واختبارات القدرات العقلية كما في اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي ، واختبار بيتا للذكاء غير اللفظي.

الاختبارات الموضوعية (Objective Tests):

هى أدوات القياس التي لا تتأثر درجات الممتحنين عليها بشخصية المصحح أو جهة نظره ، أو خلفيته الاجتماعية والسياسية.

الاختبارات الذاتية : (Subjective Tests)

هى الأدوات التي تتأثر درجات الممتحنين عليها بشخصية المصحح أو وجهة نظره أو خلفيته الاجتماعية أو السياسية.

مقاييس لفظية: (Verbal Scales) :

هى تلك الأدوات التي يتم استخدام اللغة فيها بشكل رئيس في التعليمات والفقرات ذاتها .

مقاييس غير لفظية (Non – Verbal Scales) :

وهى تلك الأدوات التي لا يتم استخدام اللغة فيها بشكل رئيس سواء في التعليمات أو محتوى الفقرات ومدلولها.

الاختبار كعينة : (Sample Test)

- وهو الاختبار الذي يتم تكوين فقراته عشوائياً كعينة ممثلة لمجمل الفقرات التي تشكل مجال السمة موضع الاهتمام.

الاختبار كمؤشر : (Sign Test)

وهو الاختبار الذي يتم تكوين فقراته بطريقة لا يمكننا القول بأنها تمثل المجال موضع الاهتمام ، إذ إن المجال في هذه الحالة لا يمكن تحديده تماماً ، ويعرف هذا بأنه مفتوح النهاية . ويشمل ذلك مجال قياس القدرات العقلية كالذكاء وبعض السمات النفسية.

الذكاء (Intelligence)

هو القدرة على الفهم ، والاستيعاب ، والتكيف بسرعة للحالات والأوضاع الجديدة، والتعلم من الخبرات والتجارب. وهو كذلك : درجة القدرة كما تبدو من خلال أداء الفرد في الاختبارات المعدة بهدف قياس مستوى النمو العقلي

درجة الذكاء: (The Intelligent Quotient)

هي مؤشر للذكاء يُعبر عنه بالنسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني ، ويتم اشتقاقه من أداء الفرد على اختبار ذكاء مقارنة مع أداء آخرين من نفس العمر.

اختبار الذكاء: (Intelligence Test)

هو اختبار يقيس قدرات مكتسبة تشير للذكاء ، والذكاء مقدرة عامة مستقلة عن التعلم السابق .

الاختبارات محكية المرجع : (Criterion – Referenced Tests)

في هذا النوع من الاختبارات يتم تحديد المعيار أو المعايير من قبل المعلم أو الأخصائي وتوضع بناءً على ما يتوقع من الطالب.

الاختبارات معيارية المرجع : (Norm – Referenced Tests)

وفي هذا النوع من الاختبارات يقارن أداء الفرد بأداء مجموعة مرجعية أو بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها.

الاختبارات الفردية : (Individualized Test)

هي مجموعة الاختبارات التي يمكن أن تطبيق بصورة فردية ، مثل اختبارات الذكاء ستانفورد بينيه ، ووكسلر.

الانحراف المعياري: (Standard Deviation)

يعد الانحراف المعياري أكثر مقاييس التشتت استخداماً ، حيث يعتمد في حسابه على إيجاد انحراف كل درجة من درجات توزيع معين عن متوسط التوزيع.

صدق الاختبار : (Test Validity)

هو أن يقيس الاختبار الذي وضع من أجله ، أي مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد .

الصدق التلازمي: (Concurrent Validity)

مدى ارتباط نتائج نموذجين من اختبار طُبقا في نفس الوقت.

صدق البناء: (Construct Validity)

مدى قياس اختبار للسمة أو السيكولوجية المصمم لقياسها . اختبارات الشخصية ، القدرة اللغوية ، التفكير الناقد هي أمثلة على اختبارات فيها صدق البناء.

الصدق المحكي : (Criterion-related Validity)

مدى ارتباط نتائج اختبار ما بنتائج محك خارجي (مثلاً اختبار آخر)

المحك : (Criterion)

(مجموعة) مجال من المعارف والمهارات المحددة تحديداً جيداً بحيث يمكن نتيجة لمقارنة أداء الفرد في الاختبار بهذا المجال أن نعرف ما يستطيع الفرد أن يؤديه وما لا يستطيع .

المعيار : (Norm)

توزيع لدرجات نتجت عن أداء مجموعة معيارية على أداة قياس معينة ، وبشكل أدق يُعرف المعيار بأنه النقطة الوسطية لمجموعة من درجات مجموعة من الطلبة.

التقييم متعدد الأبعاد : (Multidimensional Assessment)

هو التقييم الذي يتم فيه جمع بيانات عن مدى واسع من القدرات والمهارات.

القياس التربوي: (Educational Measurement)

هو عملية تقدير كمي لما يوجد في منظومة ظاهرة أو فرد أو خاصية تربوية من سمات ، اعتماداً على أساليب وأدوات تقويم تعطي معطيات كمية ؛ أي في صورة رقمية.

التقويم التربوي: (Educational Evaluation)

هو عملية منظومية أي تتم في خطوات متسلسلة وكل خطوة تؤثر في الأخرى وتتأثر بها ، وتهدف إلى جمع بيانات أو معلومات كمية وكيفية لتصنيفها وتحليلها في مجال تربوي معين.

التقويم البنائي أو التكويني: (Formative Evaluation)

عملية تشخيصية تصحيحية مستمرة ، تهدف إلى تقويم تحصيل أو أداء مجموعة من الأفراد وتحديد احتياجاتها ، وتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء الفرد (تحصيله).

التقويم الختامي: (Summative Evaluation)

عملية تلخيص طولية تقوم على التقدم عبر الزمن وترمي إلى إبراز أهم النتائج المتسقة المتكاملة والمبنية على مجمل التقويم البنائي .كما يهدف إلى تقويم مستوى تمكن أو إتقان مجموعة من الأفراد وتقويم مكانة الفرد من أجل تسكينه في برنامج معين أو تحديد المستوى الذي حققه في مرحلة من مراحل تدريبه أو تعليمية متسلسلة من أجل اتخاذ قرار الانتقال إلى المرحلة التالية ، وكذلك تقويم الفاعلية النسبية لبرامج أو مناهج معينة.

التقويم الكمي : (Quantitative Evaluation)

هو التقويم الذي يعتمد على البيانات الكمية أو التي يمكن أن يعبر عنها بالأرقام . كالبيانات التي نحصل عليها من الاختبارات أو الاستبانات وبعض أدوات القياس الأخرى.

التقويم النوعي: (Qualitative Evaluation)

هو التقويم الذي يعتمد على البيانات التي نجمعها من الواقع الميداني من خلال الملاحظة والحقائب ومجتمع الرفاق وأولياء الأمور.

اختبار قدرة : (Ability Test)

أي اختبار مقنن يصمم لقياس الاستعداد أو الذكاء ، كما ينسحب المصطلح أيضاً على الاختبارات التي تقيس التحصيل.

الملاحظة : (Observation)

هى أسلوب علمي في جمع المعلومات المتعلقة بسلوك محدد أو ظاهرة محددة ، ويعتمد أسلوب الملاحظة على استقبال مثيرات حسية بصرية وسمعية ، للسلوك موضوع الملاحظة وتسجيل مظاهره وتصنيفها ووصفها بطريقة علمية.

المقابلة : (Interview)

هى أسلوب علمي منظم لجمع البيانات والمعلومات عن السلوك أو الظاهرة موضوع القياس .

مقاييس التقدير : (Rating Scales)

هى عملية جمع المعلومات عن السلوك الملاحظ وفق تقدير من قبل الفاحص للسلوك موضوع القياس .

التقييم النمائي لشديدي الإعاقة (Developmental Assessment For The Severely Handicapped) :

هو مقياس صمم لتزويدنا بمعلومات عن أداء شديدي الإعاقة ، ومستوى مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية واللغوية وأنشطة الحياة اليومية والمهارات الأكاديمية.

أسلوب التصنيف النمائي: (Developmental Labeling Approach)

وهو أسلوب لتصنيف الأطفال الذين يعانون من بعض الإعاقات يعتمد على درجة الانحراف عن معدل النمو الطبيعي.

فترة النمو: (Developmental Period)

استخدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذا المصطلح للدلالة على الفترة الزمنية التي يقع فيها التخلف العقلي ، وهي من الميلاد وحتى سن الثامنة عشر.

نظام التقييم: (Assessment System)

مزيج من أنواع التقييم متعدد الأبعاد تستخدم معاً بقصد الخروج بتقرير يتضمن معلومات شاملة ، وموثوقة ، وثابتة يتم استناداً عليها صنع قرارات .

التقييم محكي المرجع: (Criterion – Referenced Assessment)

وهو التقييم الذي يتم من خلاله مقارنة مستوى أداء الطالب بهدف تعلمي أو بأداء معياري محدد .

التقييم معياري المرجع : (Norm – Referenced Assessment)

وهو الذي يتم من خلاله مقارنة مستوى أداء الطالب مع أداء مجموعة أكبر تدعى (مجموعة معيارية) .

محكات الأداء : (Performance Criteria)

هى المستويات التي يتم تقييم أداء الطالب في ضوئها . وتساعد هذه المعايير المقيمين على تحقيق الموضوعية من ناحية ، وتزويد المتعلم بمعلومات مهمة عن التوقعات التي تقود إلى الهدف أو الغاية المنشود تحقيقها من ناحية أخرى.

الإجراء: (Process)

طريقة تعميمية تصف إنجازاً يتضمن خطوات أو عمليات ، عادة ما تكون متداخلة أو مرتبة ، وهي جزء من عملية التقييم عامة.

مستوى التمكن أو الإتقان: (Mastery Level)

هو المستوى الذي يصله الطالب في أدائه التعلمي . ويرتفع الطالب إليه تدريجياً من جزء من المطلوب تعلمه إلى معظمه حتى يصل إلى كل المطلوب.

تحليل الفقرات : (Item Analysis)

هى عملية فحص استجابات المفحوصين على فقرات الاختبار للحكم على مستوى نوعية كل فقرة.

معامل صعوبة الفقرة : (Item Difficulty Index)

هى نسبة المفحوصين الذين أجابوا تلك الفقرة إجابة صحيحة . وتمتد قيم معامل الصعوبة بين الصفر والواحد ، وتزداد درجة صعوبة الفقرة كلما قل معامل صعوبتها.

معامل تمييز الفقرة: (Item Discrimination Index)

قدرة الفقرة على التمييز بين المفحوصين من فئة ذوي الأداء المنخفض وذوي الأداء المرتفع في إجابتهم على الفقرة.

صدق الفقرة : (Item Validity)

هو حاصل ضرب الانحراف المعياري لدرجات الممتحنين على تلك الفقرة بمعامل ارتباط الدرجات على تلك الفقرة بالدرجات الكلية للممتحنين على المحك الخارجي.

ثبات الفقرة : (Item Reliability)

هو حاصل ضرب الانحراف المعياري لدرجات الممتحنين على تلك الفقرة بمعامل ارتباط الدرجات على تلك الفقرة بالدرجات الكلية على المحك الخارجي.

حساسية الفقرة : (Item Sensitivity)

قدرة الفقرة في الاختبار محكي المرجع على التمييز بين المفحوصين الذين تلقوا تدريباً أو تعليماً أو إرشاداً معيناً وهؤلاء الذين لم يتلقوا.

المتغير : (Variable)

صفة أو خاصية من خواص شيء أو فرد ، قد تأخذ أكثر من قيمة أو مستوى في الظروف والأوقات والحالات المختلفة ، ومن الأمثلة على ذلك متغيرات : العمر والجنس واللون والوزن والطول ، وغيرها.

مستوى القياس الاسمي: (Nominal Scale of Measurement)

هو المستوى الأدنى للقياس ، ويستخدم مع المتغيرات النوعية ، حيث يتولى القياس الاسمي تصنيف الأفراد أو الأشياء في عدة مجموعات وفقاً لبعض الخصائص النوعية.

مستوى القياس الرتبي: (Ordinal Scale of Measurement)

يُعتبر هذا النوع من المقياس تالياً للمقاييس الاسمية فهو أعلى منها ، حيث يرتب الأفراد تصاعدياً أو تنازلياً في صفة أو خاصية معينة.

المتوسط الحسابي: (Arithmetic Mean)

نقطة توزيع من القيم الكمية ، يعرف أحياناً بالمعدل . (Average) من ناحية أخرى ، يساوي مجموع انحرافات كافة القيم عن المتوسط الحسابي صفراً . ويتم حسابه كمياً بإيجاد حاصل قسمة مجموع القيم على عددها.

الوسيط: (Median)

نقطة في توزيع القيم الكمية ، وهي النقطة التي يكون (50%) من القيم مرتبة تصاعدياً أو تنازلياً و(50%)بعدها . ويعرف الوسيط أيضاً بأنه المئين (50)

المنوال : (Mode)

القيمة ذات التكرار الأكبر في توزيع البيانات ، وقد يحوي بعض التوزيعات أكثر من منوال . عند ذلك يدعى ذلك التوزيع بثنائي أو ثلاثي أو حتى متعدد المنوالات . وقد يكون المنوال مقداراً كمياً أو صفة نوعية.

التشتت: (Variation)

حالة تباعد البيانات عن بعضها بعضاً ، أو تباعدها عن أحد مؤشرات النزعة المركزية .

المدى: (Range)

أحد مقاييس تشتت البيانات الكمية ، وهو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة في التوزيع (لذلك فهو كمية موجبة دائماً).

المئينات : (Percentiles)

هي القيمة التي تقسم عينة من البيانات الكمية إلى مائة قسم متساوية ، كل واحد يحوي عدداً متساوياً (بدرجة كبيرة) من البيانات.

التباين : (Variance)

أحد مقاييس تشتت البيانات الكمية ، وهو مجموع مربعات انحرافات القيم عن متوسطها مقسوماً على عدد القيم التي يتألف منها مجتمع البيانات ، أو مقسوماً على عدد القيم التي تتألف من عينة البيانات مطروحاً منها واحد.

معامل الارتباط: (Correlation Coefficient)

مؤشر كمي لقوة واتجاه العلاقة بين مجموعتين من القيم الكمية ، تتراوح قيمته بين (− 1) و (+ 1).

الدرجة الخام: (Raw Score)

هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار معين . كما أنها تعرف بمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب على أجزاء الاختبار نتيجة إتباع مفتاح تصحيح معين ، لذلك الاختبار .

الدرجة الحقيقية: (True Score)

هي الدرجة التي لا تحوي جزءا خطأ ؛ وعادة ما تعرف بأنها معدل الدرجات التي يحصل عليها المفحوص إذا عرض عليه الاختبار عدداً لا نهائياً من المرات.

الدرجة المعيارية : (Scaled Score)

الدرجة المناظرة للدرجة الخام على التوزيع الطبيعي ، من الأمثلة على الدرجات المعيارية درجات الذكاء (IQ) ، والمئينات والدرجات التائية والدرجات الزائية.

الدرجة التائية : (T – Scores)

هى درجة معيارية في توزيع متوسطه الحسابي يساوي (50) وانحرافه المعياري يساوي (10)، وتمتد قيم الدرجات التائية للتوزيع الواحد بين (صفر) و (100).

الدرجة الزائية : (Z – Scores)

هى درجة معيارية في توزيع متوسطه الحسابي يساوي (صفراً) وانحرافه المعياري يساوي (1) . وبذلك يمكن مقارنة الدرجة مع غيرها من الدرجات التي تنتمي لنفس التوزيع ، وذلك بحساب الدرجة المعيارية الزائية لكل منها ، ومن ثم يكون التفضيل في ضوء مقدار قيمة الدرجة المعيارية (z) .

ثبات الاختبار: (Test Reliability)

المدى الذي يقيس الاختبار ما يهدف إليه على مدى فترات زمنية ومناسبات مختلفة ، ويشير الثبات إلى مدى دقة المقياس واستقراره وخلوه من الأخطاء العشوائية .

خطأ القياس: (Error of Measurement)

مقدار الفرق بين الدرجة التي يحصل عليها المفحوص (الدرجة الخام أو الملاحظة) والدرجة المفترضة (الحقيقية) . ويقع خطأ المقياس في نوعين : عشوائي ومنتظم.

الخطأ العشوائي : (Random Error)

هو مجمل ما يؤثر على الدرجات الخام للمفحوصين من مصادر مختلفة يصعب ضبطها والحد من تأثيرها.

الخطأ المنتظم : (Systematic Error)

مقدار ما يؤثر على درجة المفحوص من مصادر يمكن معرفتها وبالتالي ضبطها.

الخطأ المعياري للقياس : (Standard Error of Measurement)

هو مقدار التذبذب المتوقع للدرجة الخام حول الدرجة الحقيقية.

الخطأ المعياري في التقدير : (Standard Error of Estimate)

هو الانحراف المعياري المعتمد على الفروق بين الدرجات الملاحظة والدرجات المتنبأة من خلال معرفة معامل الارتباط بين الدرجات المتنبأة والدرجات على المحك.

مقاييس الاتساق الداخلي: (Internal Consistency Measures)

هي معاملات تستخدم في تقدير درجة تجانس فقرات الاختبار ، أو أنها تعكس مدى ترابط استجابات المفحوصين على الفقرة الواحدة مع درجاتهم على الاختبار ككل.

الصدق الشكلي : (Face Validity)

ويعرف أحياناً بالصدق الظاهري ، وهو مظهر مصطنع لصدق الاختبار ، ويعرف بمدى اعتقاد أو حكم المفحوصين على أن الاختبار مفيد ويقيس ما بني من أجله.

الصدق التدريسي: (Instructional Validity)

مدى قياس فقرات الاختبار لمحتوى معين أو مهارة معينة كما تم تقديمه ، أو تدريسه ، أو عرضه، وهو أحد أشكال صدق المحتوى.

الصدق المرتبط بمحك: (Criterion – Related Validity)

هو صدق المقياس المعتمد على معامل الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات على المحك .

الصدق التزامني : (Concurrent Validity)

الصدق المرتبط بالمحك عندما يتم حساب معامل الارتباط بين كل الدرجات على المقياس والدرجات على المحك عندما يتم استخراجهما في نفس الوقت . ويعرف أحياناً بالصدق التلازمي .

صدق التنبؤ: (Predictive Validity)

الصدق المرتبط بالمحك والذي يتم تقديره من خلال معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على اختبار آخر (المحك) يتم تطبيقه مستقبلاً.

الصدق التقاربي : (Convergent Validity) .

الارتباط بين الدرجات على مقياس سمة معينة والدرجات على اختبارات أخرى تقيس سمات متشابهة. ويعتبر معامل الارتباط الموجب والعالي مؤشراً على وجود الصدق التقاربي .

الصدق التمايزي: (Discriminate Validity)

معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس سمة معينة والدرجات على مقياس يقيس سمة مختلفة أو متعاكسة . ويعتبر معامل الارتباط السالب والعالي مؤشراً على وجود الصدق التمايزي.

التحليل العاملي : (Factor Analysis)

أسلوب رياضي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (فقرات المقياس أو الاختبار) ، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تدعى عوامل . ويساعد التحليل العاملي في التوصل إلى أن السمة المقاسة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد.

ثبات النماذج المتكافئة: (Alternative – Form Reliability)

الارتباط بين نتائج نموذجين متكافئين للاختبار . والثبات هنا يعني مدى ثبات نتائج النموذجين في قياس نفس السمات.

اختبار قدرات: (Aptitude Test)

اختبار يُصمم للتنبؤ بالتعلم أو الأداء المستقبلي إذا ما توفر التعليم أو التدريب المناسب .

تقييم الفريق: (Arena Assessment)

عملية تقييم يشارك فيها مجموعة من الأخصائيين في النمو والإعاقات من خلال مراقبة الطفل في أو أوضاع اللعب أو العمل الطبيعية ، ويتم عمل ملف لهذا الطفل من قبل الفريق ومقارنة ملاحظات أعضاء الفريق مع بعض المشاهدات من سلوك الطفل.

برمجية التقييم: (Assessment Software)

برامج كمبيوتر يتم تطويرها لتقييم الأطفال باستخدام الكمبيوتر ، ويعمل ناشرو الكتب في الطفولة المبكرة على توفير مثل هذه البرمجيات كاختيارات بديلة لأدوات التقييم التقليدية.

هدف سلوكي : (Behavioral Objective)

عبارة تعليمية أو تدريسية تشتمل على السلوك المتوقع والشروط التي يتم فيها ذلك السلوك ومستوى التمكن أو الأداء المطلوب.

قائمة مراجعة: (Check List)

تسلسل من المفاهيم أو المهارات منظمة بطريقة تسمح بالتخطيط للتدريس وحفظ السجلات .

تقويم تشخيصي : (Diagnostic Evaluation)

تقويم لتحليل جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطفل ، ولتحديد طبيعة جوانب الضعف ومسبباتها .

مقابلة تشخيصية : (Diagnostic Interview)

مقابلة لتحديد حاجات التعلم عند الطفل ، أو لتقويم جوانب الضعف لديه . ربما تكون جزءاً من تقويم تشخيصي.

التقييم المبني على اللعب : (Play – Based Assessment)

تقييم للأطفال يُطبق في بيئة اللعب . نشاطات الألعاب يمكن أن تكون تلقائية أو مخطط لها . والتقييم المبني على اللعب ممكن أن يطبقه فرد أو فريق تقييم.

تقييم قبلي: (Pre Assessment)

وهو التقييم الذي يتم قبل بداية العام الدراسي أو قبل البدء بأي تدريس في بداية العام الدراسي .

اختبار استعداد: (Readiness Test)

اختبار يُحدد درجة امتلاك الطالب للمهارات القبلية الضرورية للنجاح في نشاط تعلم معين .

معيار تصحيح : (Rubric)

أداة تصحيح مُصممة لقياس الأداء الواقعي أو العملي تُعطى فيه أوصافاً لخصائص محددة على القياس .

تقييم التحصيل: (Achievement Assessment)

وهو من الإجراءات التي يستخدمها المعلم ليتعرف على أداء الطالب في المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة والرياضيات . ويستخدم المعلم في هذا النوع من التقييم اختبارات التحصيل المختلفة والتي قد تجمع بين الاختبارات المقننة أو الاختبارات غير المقننة التي يقوم هو بإعدادها.

التقرير النفسي : (The Psychological Report)

هو وصف علمي لحالة المفحوص الراهنة بهدف التعرف على جوانب القوة أو الضعف في جانب من جوانب شخصية المفحوص أو قدرة من قدراته العقلية.

التقييم البيئي : (Ecological Assessment)

هو التقييم الذي يركز على المتغيرات ذات العلاقة بالبيئة وليس الطالب نفسه (كالمهمة التعليمية ، البيئة الصفية ... إلخ)

إعادة التقويم : (Reevaluation)

يُشير هذا المصطلح في ميدان التربية الخاصة إلى تقويم الطفل ذي الحاجات الخاصة مجدداً وذلك بعد التحاقه بأحد برامج التربية الخاصة . ويمكن تنفيذ التقويم بناءً على طلب أسرة الطفل أو المعلم . وإذا لم يطلب أي طرف إعادة تقويم الطفل فإنه يجري بصورة دورية كل عامين أو ثلاثة.

ثانيا: التقويم Evolution:

هو مفهوم شامل وعام يقصد به عادة في المجال التربوي القياس والتقييم والتعديل.ويتم تعريف التقويم علي انه العملية المنهجية التي تتضمن جميع المعلومات عن سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم علي هذه السمة وفق اهداف محددة سلفا وبعد ذلك إعداد خطة للتقييم والتعديل والتصحيح إذ يتعدى التقويم إصدار حكم الي التعديل والتصحيح (النمر،2006 : ص 16).

كما ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم التقويم و التشخيص ولكنها تجمع علي تفسيرات إجرائية تتمثل في إصدار حكم علي ظاهرة ما (بعد قياسها) أو موضوع ما وفق معايير خاصة بتلك لظاهرة كما تضمن تلك التعريفات توضيحا لجوانب القوة والضعف في تلك الظاهرة، فعلي سبيل المثال يعرف مهرنزMehrens (1975 ، التقويم و التشخيص علي انه شكل من اشكال التقويم وهو مصطلح مستعار من العلوم لطبية ، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم علي السلوك وفي التربية الخاصة أمثلة متعددة علي عملية التقويم او التشخيص فمثلا يصنف الافراد الي موهوبين او عاديين او معوقين سمعيا أو معوقين عقليا بناء علي نسب ذكائهم كما يصنف الافراد الي عاديين أو معوقين سمعيا بناء علي عدد وحدات الديسبل المقاسة لديهم

كما يصنف الأفراد الي عاديين أو معوقين بصريا بناء علي قدراتهم البصرية المقاسة سواء بواسطة الأخصائي في البصريات أو وفق لوحة سنلن المعروفة كما يصنف الافراد إلى عاديين أو ذوى صعوبات التعلم بناء على أدائهم على المقاييس لخاصة لقدرات التعلم في حين يصنف الأفراد إلى عاديين أو ذوي اضطرابات انفعالية بناء على أدائهم على مقاييس الاضطرابات الانفعالية وهكذا يتم تقييم أداء الفرد أو تشخيصه بناء على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي نتيجة لعملية القياس ومقارنتها بالمعايير الخاصة بكل مظهر من مظاهر السلوك التي يقيسها ذلك المقياس(الروسان ، 2010: ص 29).

2. **مفهوم التقويم التربوي** :

وقد عرف التقويم التربوي بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة الى الحكم على القيمة.

وعرف اليوت وبرادن وايت(Elliot، Braden، whit، 2001)التقويم التربوي بأنه جمع المعلومات والتأليف بينهما بغرض اتخاذ قرارات حول حاجات الطالب التعليمية والحاجات التدريسية.

3. **التقويم والعملية التعليمية** :

يشير مفهوم التقويم الى عملية إصدار الحكم على نوعية عمل التلميذ بالارتكاز إلى معايير موضوعة مسبقا وتعيين قيمة (درجة) تمثل هذه النوعية ان التقييم بالاختبارات في نهاية الفصل الدراسي غير فعال في تحسين تعلم التلاميذ ما لم يعط التلاميذ فرصة للتحسن والتعلم من الاختبار أو يشجع الآباء على مساندة التلاميذ ومن أهداف التقويم تزويد التلاميذ بتغذية راجعة لتوجيه تعلمهم المستقبلي وإعطائهم فرصة للتحسن وسواء أكان التقويم تشخيصيا أم تكوينيا أم ختاميا فان المعلومات التي يتم جمعها من التقييم تساعد المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ على تحديد مواطن القوة والضعف وتحديد الخطوات اللاحقة في البرامج التعليمية وهذا يساهم في وضع الأهداف ويبين للمعلمين المجالات التي تتطلب تدريسا أكثر فاعلية (السرطاوي ،الامام ، 2011: ص 62-64).

4. **مجالات التقويم** :

إن عملية التقويم تبدأ بالتشخيص بتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على

السلبيات المكتشفة ومعالجة أسبابها ومجال عملية التقويم في العمل التعليمي يبدأ بالتلميذ الذى يعد محور العملية التعليمية كلها وهدفها الأول مرورا بالعملية التعليمية و ما يرتبط بها من سلطات ومؤسسات تعليمية وإداريين ومشرفين وينتهى بكل المؤسسات العاملة في المجتمع التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بأخر وقبل ذكر مجالات التقويم لابد من التمييز بين نوعين من التقويم في التربية الخاصة

- الأول هو التقويم لأغراض القرار التي تبنى على نتائج التقويم مثل : قرارات الإحالة إلى أخصائي التربية الخاصة وتتعلق بالعلاج أو قرارات الفحوص المسحية للتعرف على ذوى الحاجات الخاصة ممن يحتاجون إلى برامج وخدمات ورعاية ذات طبيعة خاصة وقد يندرج تحتها كذلك قرارات التصنيف في برامج أو خدمات وكذلك القرارات المتعلقة بتحصيل الطالب وتقدمه الدراسي

- أما النوع الثاني من التقويم في التربية الخاصة يتعلق بأغراض الكشف عن المشكلات التي يتم الكشف عنها بأساليب التقويم المختلفة مثل المشكلات الأكاديمية والسلوكية والجسيمة وهنا نعرض مجالات التقويم الأكاديمية المتعلقة بالمنهاج والعملية التعليمية لكونها أكثر المشكلات استدعاء للتقويم وأكثرها عرضة لملاحظة المعلمين وبالتالي يمكن للمعلم دفع ذوى الاحتياجات الخاصة (معلم غرفة المصادر، المرشد) لمزيد من التقويم في محاولة لتشخيص جوانب الضعف على وجه التحديد ويمكن ذكر مجالات عديدة للتقويم لأغراض الكشف عن المشكلات الأكاديمية يمكن حصر بعضها في ما يلي(Kirk،et al،1997) :

1. تقويم عملية المعلم والعاملين في التعليم .
2. تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ووسائل تعليمية وكتب دراسية.
3. تقويم الكفاية الإدارية وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .
4. تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به .
5. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل
6. تقويم الخطط التربوية وما يتبعها من برامج ومشروعات .
7. تقويم السياسة التعليمية .

8. تقويم استراتيجية التنمية التربوية . (عبدالله واخرون،2009: ص31)

9. أنواع التقويم ومستوياته

هناك تصنيفات عديدة للتقويم وتتعدد هذه التصنيفات بتعدد الغرض من التقويم فإذا كان الغرض من التقويم يتعلق بتوقيته في العملية التعليمية التي تحدث داخل الغرفة الصفية (أبو لبدة، 1987) (كوافحة، 2010) (عبدالله واخرون،2009) ، فإنه يشمل :

أ. التقويم القبلي: إن الأهداف من العملية التي يعمل المعلم على تحقيقها هرمية بمعنى أن تحقيق بعضها يحتاج إلى تحقيق أهداف أخرى سابقه لها ولذلك فإن إجراء تقويم قبلي (تقويم تمهيدي) يساهم في إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن المتعلمين من متطلباتها السابقة ، والكشف عن الأهداف التي يتقنها المتعلمين قبل البدء في التدريس مما قد يترتب عليه ترك وحده كامله و الانتقال إلى وحده أخرى والبدء مع كل تلميذ من حيث مستواه وقد يؤدى إلى اتخاذ قرار بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات أكثر تجانسا حسب درجة التمكن أو حسب أسلوب التعلم .

وكذلك الأمر بالنسبة للبرامج التربوية والعلاجية التعليمية حيث يتم هذا النوع من التقويم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة وتقديم كافة الأفكار عن جميع الظروف والعوامل الداخلة في البرنامج فإذا أفترض أن الذين سيقومهم البرنامج هم طلبة صعوبات التعلم فإنه يلزمنا أن نعرف اتجاهاتهم وسلوكهم وأنواع المهارات التي لا يتقنوها والمعارف التي تعلموها ومن خلال هذه البيانات يمكن للإنسان أن يتوقع أنواع التغيرات التي يمكن أن تحدث لهم بعد أن يمروا في البرنامج التربوي المعين.

ب. التقويم التكويني (البنائي) :هو التقويم الذى يجري أثناء عملية التعليم والتعلم للتأكد من سلامة سير هذه العملية طبقا للأهداف المرسومة لها وتوجيهها حيث إن التقويم التكويني يسهم في تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بالنجاح والفشل فالمتعلم يشعر بنجاحه ويحدد أخطاءه والمعلم يعدل خططه على ضوء النتائج .

جـــ- التقويم التشخيصي :يستخدم هذا التقويم من بعض المتعلمين الذين لا يحرزون تقدما مرضيا في الاختبارات التي تطبق عليهم ولا يبدون تحسنا بالرغم من إجراء تدريس علاجي لهم وقد يدل ذلك على وجود صعوبات في التعلم نتيجة لأسباب قد تكون جسيمة

أو عقلية أو نفسية قد يحتاج المعلم هنا إلى الاستعانة بالمرشد النفسي أو الأخصائي الاجتماعي في المدرسة وقد يتطلب الموقف تطبيق بعض الاختبارات النفسية (كاختبارات القلق ومفهوم الذات) أو العقلية (كاختبارات الذكاء).

د. التقويم الختامي (الإجمالي / التلخيصي) :يتم التقويم هنا لنواتج التعلم في نهاية وحده أو فصل أو سنة دراسية وغالبا ما يتم رصد درجات المتعلمين باستخدام اختبارات تحصيلية يتم إعدادها من قبل المعلم أو من قبل فريق من المعلمين يتوقع أن يحقق هذا التقويم عدة أهداف رئيسية وثانوية وقد يطغى الهدف الثانوي على الرئيسي أحيانا فقد يكون الهدف مقارنة تحصيل المتعلمين في عدة مدارس أو الكشف عن مدى فعالية العملية التعليمية باعتماد الدرجات كمؤشر على مدى تحقيق الأهداف التعليمية

هـ. التقويم التتبعي : فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذى يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد أنتهي ولكن الواقع عكس ذلك فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ومستمر لما يتم إنجازه بحيث أنه يمكن التعديل في بعض الأدوات المستخدمة في التقويم أو في بعض الأساليب المتبعة وفى نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج

6. **استراتيجيات التقويم** :

يحتاج المعلمون لتطوير استراتيجيات تقويم تتماشى مع استراتيجيات التعليم التي يستخدمونها ، فعندما يخططون لصفوفهم عليهم التفكير بالنتائج التي يريدون تحقيقها للطلبة(فهما وتعلما)، وتقرير أي استراتيجيات التقويم تكون أفضل لتحقيق هذه النتائج، كما يجب ان يعرفوا كيفية اختيار استراتيجيات التقويم التي تتوافق مع استراتيجياتهم التعليمية وهكذا يكون ما تم تعليمه هو ما تم تقويمه وتقييمه ويمكن أجراء التقويم بطرق متعددة منها (السرطاوي ، الامام، 2011: ص 47):

1- التقويم المعتمد على الأداء(performance-based Evaluation)الأداء التكليف بالأعمال ، العروض التوضيحية ، التقديم.

2- الورقة والقلم (pencil and paper) المقالة، الاختبارات، الاختبارات القصيرة، الامتحانات، اختيار الإجابة.

3-الملاحظة (observation) : المتابعة ورصد الواقع.

4- التواصل(communication) المناقشة والحوار، المقابلة ، الأسئلة والأجوبة.
5- مراجعة الذات (reflection) أعمال التلميذ اليومية، دراسة الحالة، التقويم الذاتي.
ويمكن تسجيل معلومات التقويم بعدة طرق منها:
*قائمة الرصد.checklist
*سلم التقديم.rating scale
*سلم التقدير اللفظي. Rubric
*سجل وصف سير التعلم log learning
*السجل القصصي. Anecdotal record

7. عناصر عملية القياس:

يمكن تقسيم عناصر القياس والتقييم الي ثلاثة عناصر هي :

أولاً - لشخص المراد قياس قدراته :ويرتبط به نجاح او عدم نجاح عملية التشخيص ، فهنالك شروط يجب ان تحق لضمان تشخيص قدرات الفرد بشكل مناسب ومنها ان يكون ضمن الفئة العمرية للاختبار المستخدم وان يشعر بالاطمئنان وصحة جيدة دون تعب او إرهاق وإيجاد علاقة ايجابية مع الفرد قبل إجراء عمليه التشخيص

ثانياً - اداة القياس او المحك : والمقصود بها الادارة او المقياس او الاختبار المستخدم ، علي ان تتحقق في هذه الاداة الشروط اللازمة لاعتماد نتائجها وهى مناسبة الاداة للبيئة والعمر الزمني أي ان تكون مقننة ونتائج الاداة قد تكون بأرقام كما في اختبارات الذكاء او صفات كاختبار الشخصية ويعرف مهرنز أداة القياس بأنها أداة مقننة ومناسبة لقياس اهداف معينة والتعبير عنها بلغة رقمية او لغة وصفية

ثالثاً - الفاحص او الأخصائي : ويحتاج الأخصائي الي إعداد وتدريب علي استخدام الاختبارات قبل البدء بالتطبيق والقدرة علي تفسير نتائجها .

ويسعي الباحثون في القياس والتشخيص الوصول الي اعلي مستوى من الدقة ما أمكن الا انه يبقي هناك أخطاء او ثغرات يصعب تخطيها او السيطرة عليها وهذه الأخطاء قد تعود إلى الفرد نفسه المراد إجراء الاختبارات عليه او ربما تعود للإدارة المراد تطبيقها وعدم مناسبتها او وجود خطا معين فيهما إثناء التقنين وربما يعود الخطأ الي الفاحص لانخفاض خبرته وعدم تقيده بدليل المقياس او ضعف تفسير النتائج ولذلك يمكن التقليل من تأثير هذه

الأخطاء في النتائج من خلال إتباع بعض او كل الأمور التالية النمر ،2006: ص 18-19) :

1- تطبيق الخطأ المعياري للقياس او للأداة فمثلا عندما يحصل المفحوص علي درجة 75 درجة ذكاء تكون ± الخطأ المعياري ويستخرج هذا الخطأ بالطرق الإحصائية

2- ان تتم عملية التشخيص من قبل متخصص متدرب علي تطبيق وتفسير نتائج الاختبارات.

3- ان تتم عملية التشخيص في ظروف مناسبة للمفحوص

4- عدم وجود الفئة للاختبار فهنالك في بعض الدول للأسف تباع الاختبارات في المكاتب بحيث يتمكن أي شخص من شرائها .

5- ان لا يكرر الفحص إلا بعد ستة شهور على الأقل لتقليل اثر الخبرة.

8. منطلقات التقويم في التربية الخاصة:

من هذه المنطلقات (السرطاوي والامام ،2011:ص60):

المنطلق الأول: ويعني بالتنظيم الإداري وتطوير عمل الأقسام وإعادة هيكلتها.

المنطلق الثاني: وهو معنى بتطوير البرامج التربوية وتطوير الأخصائيين والمعلمين واستراتيجيات القياس والتقويم وتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

المنطلق الثالث: ويعني بتجهيز الأبنية والغرف الصفية وتوفير المستلزمات من أجهزة ومختبرات وإعدادها بما يلبي حاجة التنمية.

المنطلق الرابع: يتناول التدخل المبكر والتعليم المبكر

وهذه المنطلقات الأربعة لا تعمل بانفراد لكنها تعمل في اطار منظومة دائرية محيطها يستهدف إبراز مركزها من خلال الأوتار وهذه الأوتار التي يمكن ان تصبح أقطارا تعمل بصورة شمولية مع انصاف أقطار المنظومة الدائرية وهذه متمثلة في الإجراءات والمتخصصين على الجانب البشري والتقنيات وصولا إلى حكم له قيمة ووزن ويتبلور ذلك التقويم.

شروط التقويم الجيد في التربية الخاصة :

من سمات التقويم الجيد في التربية الخاصة كما يلي(السرطاوي ، الامام، 2011: ص 83-85):

أ- الاتساق مع الاهداف :

من الضروري ان تسير عملية التقويم في المجال الأكاديمي مع مفهوم البرنامج وفلسفته واهدافه فاذا كان البرنامج يهدف الي مساعدة الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في كل جانب من جوانب النمو واذا كان يهدف الي تدريب الاطفال ذوي الحاجات الخاصة علي التفكير وحل المشكلات وجب ان يتجه الي قياس هذه النواحي اما اذا كان مفتاح التقويم نفسيا او اجتماعيا فهنا ينبغي تحديد الهدف من القياس وما يترتب عليه من نتائج تلعب دورا في تشخيص حالة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وإعداد البرامج بناء على ما توصلنا إليه من نتائج .

ب - الاستمرية:

ينبغي ان يسير التقويم جنبا إلي جنب مع عمليات التعلم من بدايته إلي نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتدا إلي جميع أوجه النشاط المختلفة في البيئة التعليمية والي أعمال الأخصائيين والمعلمين حتي يمكن تحديد نواحي الاحتياج ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل علي تلبية نواحي الاحتياج والتغلب علي الصعوبات .

جـ. التكامل :

نظر إلي ان الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمد الي تحقيق غرض واحد فإن التكامل فيما بينهم يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع او الطفل المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم في الماضي اذا كانت النظرة الي الموضوعات او المشكلات نظرة جزئية أحادية أي من جانب واحد وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدي نمو الطفل ذي الاحتياجات الخاصة من جميع النواحي .

د. الشمول :

يجب ان يكون التقويم شاملا للأطفال ذوي الحاجات الخاصة او الموضوع الذي نقومه ، فاذا أردنا ان نقوم اثر برنامج في العلوم علي الطفل الكفيف فمعني ذلك ان نقوم مدي الطفل في كافة الجوانب العقلية والاجتماعية واللغوية والدينية واذا أردنا ان نقوم البرنامج نفسه فيجب ان يشمل التقويم أهدافه الخاصة والاستراتيجيات والوسائل التعليمية

والأنشطة والتقنيات المتاحة واذا أردنا ان نقوم الأخصائي او المعلم فان تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه ومادته العلمية وطريقه تدريسه وسلوكه الاجتماعي وعلاقته بإدارة بيئة التعلم والأخصائيين والمعلمين وأولياء الأمور أي ان التقويم ينصب علي الجوانب في أي مجال يتناوله .

هـ- التقويم عمل جماعي تعاوني :

يجب الا ينفرد بالتقويم شخص واحد فتقويم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة ليس وقفا علي المعلم وحده يجب ان يشترك فيه الطفل والأخصائي والآباء من افراد المجتمع المحيط بالمدرسة واما عن تقويم البرنامج فمن الضروري ان يشترك في عملية التقويم الأطفال والمعلمين والمشرفين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس ذوي الخبرة والدراية.

و- ان يبني التقويم على أساس علمي:

كما يجب ان تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم ثابتة وصادقة وموضوعية قدر الإمكان لان الغرض منها إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة او الموضوع المراد قياسه او تقويمه وان تكون متنوعة وهذا يستلزم اكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات ...الخ فعند استخدام الاختبارات مثلا يطلب استخدام كافة الاختبارات التحريرية والشفوية والموضوعية والقدرات وبالنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة فانه يتعين القيام بها في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة وبعده أفراد حتي نكون علي ثقة من المعلومات التي نحصل عليها

ح- ان يكون التقويم اقتصاديا :

يمعني ان يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف فبالنسبة للوقت يجب الا يضيع أخصائي القياس جزاء من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لان ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة وبالنسبة للجهد فلا يرهق أخصائي القياس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بالاختبارات الطويلة او الغامضة التي تبعده عن الهدف الذي يسعي اليه فيصاب الاطفال بالملل وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب الا يكون هناك مغالاة في الانفاق علي عملية التقويم حتي لا تكون عبئا علي الميزانية الخاصة بالتعليم .

ل- ان تكون ادواته مناسبة :

بمعني ان التقويم الصحيح يتوقف علي مناسبة ادوات التقويم لذوي الحاجات الخاصة وان تقيس ما يقصد منها بمعني ان لا تقيس النشاط الزائد اذا وضعناها لتقيس السلوك العدواني علي سبيل المثال وان تقيس كل ناحية علي حده حتي يسهل تشخيص النواحي وتفسيرها بعد ذلك وان تغطي كل ما يراد قياسه أي ان تتصف بالصدق والثبات والموضوعية

10. **أهداف القياس والتشخيص في التربية الخاصة** :

تتلخص أهداف عمليتي القياس والتقويم في اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلى المكان المناسب أو إعداد خططهم التربوية وقد ذكر السرطاوي والامام والروسان أهداف عمليات القياس والتقويم في التربية الخاصة كما يلي(الروسان ، 2012: ص 30) (السرطاوي ،الامام ، 2011:ص 39):

أ- تصنيف الأطفال ذوي الإعاقات والمتفوقين والمرهبين إلى فئات أو مجموعات متجانسة.

ب- تحديد موقع الطلبة غير العادين علي منحي لتوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية.

ج- تحويل / إحالة الطلبة غير العاديين إلي البيئات التربوية المناسبة لهم .

د- إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم علي مدي فعاليتها.

هـ- إعداد الخطط التعليمية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم علي مدي فعاليتها.

و- إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم علي مدي فعاليتها.

ح - تحديد مدي نجاح البرامج التربوية و التأهيلية المقدمة .

11 . **العلاقة بين أدوات القياس وعمليتي القياس والتقويم**:

تتمثل في (الروسان ، 2012:ص 26-29):

- تعد العلاقة بين أداة القياس وعمليتي القياس والتقويم قوية ومترابطة ومكملة لبعضها البعض ، إذ صعب إجراء عملية التقويم بدون عملية القياس وعلي ذلك تعتبر أداة القياس التي تتوفر فيها دلالات الصدق والثبات المقبولة ، شرطا أساسيا من شروط عمليتي القياس والتقويم.

- تعد عملية القياس بنتائجها الكمية للظاهرة موضوع القياس شرطا أساسيا من شروط عملية التقويم وسابقه لها .

- تعد عملية التقويم (التشخيص) عملية تتخذ فيها القرارات المناسبة (making decisions) وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناء على المعلومات التي تقدمها عملية القياس .

12. أنواع المقاييس وأساليب القياس :

لاتختلف أنواع المقاييس المستخدمة في التربية الخاصة عن تلك المقاييس المستخدمة في العلوم الإنسانية باختلاف المضمون، ومن هذه المقاييس المستخدمة :

- الاستخدام الاسمي لنتائج القياس: والمقياس الاسمى مقياس توضيحي يساعد في استيعاب المعلومات وتسهيل التعامل معها وتستخدم الارقام في المقياس الاسمي ولكن من غير ذات قيمة رقمية او وصف من غير مفاضلة بين ما يوصف ومن الأمثلة علي ذلك الأرقام المستخدمة في لوحات السيارات او الهواتف او عند تعداد فئات التربية الخاصة.

- الاستخدام الرتبي لنتائج القياس : وتختلف الأرقام لمستخدمة في المقياس الرتبي عن الأرقام في المقياس الاسمي فالأرقام هنا لها قيمة ومفاضلة فيما بينها كما لا يمكن استخدام القمة فيها لان القسمة تحتاج لصفر حقيقي وهذا غير متوفر في المقياس الرتبي فعندما نقول أن درجة ذكاء الطفل ما بين 70 درجة او 90 درجة مثلا ، لا يمكن القول بان هذا الطفل ضعف درجات الذكاء عند طفل أخر كما أن الأرقام قد تكون متساوية ظاهريا وغير متساوية فعليا مثل درجة ذكاء لطفل 70 درجة علي اختبار دائي ليست كالدرجة ذاتها علي اختبار ذكاء لفظي وهكذا ومن الأمثلة علي الاستخدام الرتبي للتقييم تصنيف كل فئة من فئات التربية الخاصة كمستويات الإعاقة العقلية بسيطة ، متوسطة ، شديدة .

- مقياس الفترات : أو استخدام المسافات المتساوية لنتائج التشخيص ويعني هذا لمقياس وجود وحدات متساوية بين درجات ومتساوية فعليا وليس ظاهريا كما انه لا يوجد صفر حقيقي ومن الأمثلة علي هذا المقياس في التربية الخاصة ، مقياس القدرة السمعية الاوديوميتر ونتائج هذا القياس بالديسبل حيث نجد بان الدرجات متساوية علي ورق النتائج وكذلك قياس الذبذبة بالهيرتز .

- استخدام مقياس النسبة : وهذا النوع يصعب استخدامه في العلوم الإنسانية وإنما يستخدم في العلوم الطبيعية لاحتوائه علي صفر حقيقي أي يعني انعدام الصفة ويمكن إجراء جميع العمليات الحسابية .(النمر ،2006:ص 22).

أما أساليب التقويم تصنف الى أساليب مقننة (formal) وأساليب غير مقننة (informal) وتقتصر الأساليب المقننة على اختبارات مقننة (standardized) وفق إجراءات محددة في تطبيقها وتصحيحها وتقدير الدرجات عليها وتفسير نتائجها استنادا الى معايير للأداء تم التوصل إليها في عملية التقنين) .

ومن الأمثلة على الاختبارات المقننة اختبارات الذكاء واختبارات السلوك التكيفي واختبارات القدرات الحسية ، واختبارات صعوبات التعلم).

اما الأساليب غير المقننة فقد تتبع إجراءات محددة في تطبيقها وتقدير الأداء عليها ولكنها لا تتضمن معايير محددة وغالبا ما تطبق هذه الأساليب بطريقة فردية دون مقارنة الأداء عليها بأداء افراد آخرين او مجموعات مرجعية معرفية) ومن الامثلة على الأساليب غير المقننة قوائم الشطب (check lists) وأساليب الملاحظة (observation) والمقابلة (interview) والاختبارات التحصيلية المدرسية اليومية، والاختبارات محكية المرجع (criterion –refenced tests) ومقاييس تقدير السلوك (rating scales) واسلوب دراسة الحالة (case study).

ومن أساليب التقويم غير المقننة :

- الملاحظة (observation) :

وتستخدم الملاحظة بشكل فعال في برامج تعديل السلوك ، وخاصة مع الاطفال ، ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تعتبر الملاحظة خطوة أساسية في تحديد السلوك الحالي ، كما يذكر ذلك الروسان (2000) حيث تستخدم الملاحظة في وصف السلوك إجرائيا بثلاث طرق هي :

أ- تحديد عدد المرات التي يظهر فيها السلوك الحالي (frequency measures) في فترات .

ب- تحديد الفترة الزمنية التي يظهر فيها السلوك الحالي (Duration Measures).

ج- ملاحظة السلوك الملاحظ في فترات زمنية متباينة (Interval Recording) ومواقف متباينة ، إذ لا يكفي ملاحظة السلوك في موقف واحد وإنما في عدد من المواقف وذلك للتأكد من حدوث السلوك ، وتكراره في مواقف متعددة .

- المقابلة (Interview) :

تعد المقابلة واحدة من أدوات القياس غير المقننة (informal Tests) حيث يتم فيها جمع معلومات عن سلوك او ظاهرة محددة ،وتعتبر المقابلة اسلوبا علميا منظما لجمع البيانات والمعلومات عن السلوك او الظاهرة موضوع القياس ، وتستخدم المقابلة بشكل فعال في برامج تعديل السلوك ، وخاصة مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

وتجرى المقابلة بين طرفين ، الأول وهو المعلم او المرشد او الأخصائي في التربية الخاصة ، والثاني وهو الطفل او اسرته حيث يتم استخدام هذه الطريقة في جمع المعلومات حين تفشل الطرق الاخرى ، وتفيد المقابلة في تقويم السلوك الحالي ، وفي تشخيص مكلة الطفل ، او سلوكه او تصرفاته بشكل مباشر ، كما تفيد المقابلة في جمع معلومات عن السلوك المستهدف ، كما هو الحال في مقاييس السلوك التكيفي ، حيث تتضمن بعض فقرات تلك المقاييس جمع معلومات من الطفل نفسه او من أسرته .وحتى تنجح المقابلة فلابد من توفر شروط معينة ، منها (الروسان ، والكيلاني ، 2012: ص99-101):

- تحديد موضوع المقابلة.
- تحديد زمان المقابلة .
- تحديد مكان المقابلة .
- تنظيم فترة المقابلة ومعالجة فترات الصمت.

- مقاييس التقدير (Rating Scales) :

تعد قوائم التقدير واحدة من أدوات القياس غير المقننة ، وفيها يتم جمع معلومات عن السلوك الملاحظ وفق تقدير من قبل الفاحص للسلوك موضوع القياس، ويعتبر هذا التقدير حكما غير دقيق على ذلك السلوك ولكنه وفي الوقت نفسه يعصي معلومات عن الظاهرة المقاسة ، وقد يستخدم التقدير بشكل عام كما هو الحال في قوائم التقدير ، أو بشكل أكثر تحديدا كما هو الحال في سلم التقدير (Rating Scales).

ويقصد بقوائم التقدير ، تلك القوائم التي تتضمن عبارات محددة تصف السلوك الملاحظ ويطلب فيها من الفاحص ان يضع إشارة (√) او إشارة (×) أمام تلك العبارات .

13 . **خطوات اجراء التقويم** :

إن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة ومنسقة يكمل بعضها بعض فإذا كان الهدف من التقويم تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة ، بقصد التعرف علي مستوي الطالب في تحقيق هذه الأهداف ومن ثم التعرف علي الصعوبات التي يمر بها ، وتشخيصها وعلاجها ، فمن الطبيعي أن يسير التقويم وفق الخطوات التالية (كوافحة ، 2010: ص 39):

1- تحديد الأهداف :

ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدي تحقيق الطالب لها في سبيل إصدار أحكاما علمية مناسبة علي لعمل التربوي الذي نريد تقديمه .

وينبغي أن تحدد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وان تكون الأهداف واضحة مصاغة في إطار سلوكي محدد.

2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها :

تضمن العملية التربوية عددا من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل علي تحسينها ، ولكي يتم ذلك ، ينبغي إن يحدد المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم ، مثل المقررات الدراسية ، طرق التدريس ، وسائل تعليمية ، أنشطة علمية ، المعلم، التلميذ ونواحي نموه المتعددة .

3- تحديد وسائل التقويم :

ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة ، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية ، والدرجات وغيرها من الأدوات التي تناسب المجالات المراد تقويمها ، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات .

4- تنفيذ التقويم :

ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة بالتقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثلا ، أو الاتصال بالأفراد والجهات المختصة ورصد آرائهم ومتابعتهم، للحصول علي البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها ، ويتطلب تنفيذ

التقويم الجيد تعاونا من العاملين في لمجال مثل الزملاء والإداريين، للحصول علي أفضل النتائج وأدقها.

5- تحليل البيانات واستخلاص النتائج :

وتعني هذه الخطوة رصد البيانات المتحصل عليها رصدا علميا يساعد علي تحليلها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام .

6- التعديل مسبقا لنتائج التقويم :

إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام علي النتائج التي توصل إليها لتقويم ، وإنما يستمر التقويم إلي تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلي الأهداف المنشودة من التقويم ، وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوة .

7- تجريب المقترحات والحلول :

إن الحلول والمقترحات التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة لا تعد أكثر من كونها افتراضات ، لذلك لابد أن تضع هذه المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها ومن هنا يجب ألا يستسلم المعلم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في التقويم وبالأخذ بها على إنها نهايته ولكن يجب أن يخضعها للتجريب ، فقد تكون هي بالفعل الحلول المناسبة ، وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة لنظر في مضمونها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

14. **كفايات التقويم لدي معلمي التربية الخاص :**

- وتظل هناك مشكلات تتعلق بكفايات المعلمين في عملية التقويم إذ يشير رواس و آجبنو إلى نتائج استطلاع عينة من معلمي التربية الخاصة في مدارس بريطانية للتربية الخاصة يمارس بعضها الدمج وبعضها الأخر لا يمارسه وكشف نتائج الاستطلاع عن مشكلات لدي المعلمين تعلق بالأمور التالية(الكيلاني ،الروسان ، 2006: ص279):
- يفتقر معلمو التربية الخاصة إلي الوضوح بما يتعلق بأغراض التقويم.
- يخلط هؤلاء المعلمون بين مفاهيم التقويم التكويني والتقويم الختامي.
- لا يمارس المعلمون تسجيلا منظما لبيانات التقويم.
- ليس لدي المعلمين وضوح عن لمصادر التي يعزي إليها نجاح الطلبة أو فشلهم .

- ليس لدي المعلمين وضوح عن الكيفية التي يمكن فيها الاستفادة من نتائج التقويم.
- ليس لدي المعلمين وضوح عن مفهوم صعوبات التعلم وأسبابه المحتملة.
- لدي المعلمين فهم خاطئ عن دور أدوات التقويم المقننة وقد لجأ بعضهم إلى استخدامها في محاولة لدعم إحكامهم وانطباعاتهم الخاصة .
- لا يمارس هؤلاء المعلمون إجراءات ضبط لأساليب التقويم الصفية (غير المقننة) التي كانوا يستخدمونها ولم يكن يتم فيها تسجيل منظم لبياناتها أو تنظيم لا جراءتها.

15. قضايا ومشكلات التعليم في التربية لخاصة

أولاً : الغموض حول مفهوم التقويم

تدور أسئلة عديدة يجتهد البعض في الإجابة عن جزء منها ويفتحون الحوار في الجزء الأخر دون الوصول الى إجابات مقنته بها.

- هل المقصود بالتقويم عملية أم نتاجات؟
- هل هناك اتفاق على تحديد العلاقة بين القياس والتقويم؟

وفي الوقت نفسه يتخذ مفهوم أداة القياس دلالات متعددة ومتنوعة فمرة هو اختبار وأخرى هو مقياس وثالثه هو سلم تقدير وقد يشمل الملاحظة بأشكالها وأنواعها المختلفة وكذلك المقابلة .

وتتباين وجهات النظر كما ورد في مراد(1992) وقنديل(2003) والكيلاني والروسان(2006) والامام(2010) حول دور القياس محكي المرجع والقياس معياري المرجع ودور التقويم التكويني والتقويم لختامي ومتى يستخدم كل نوع من هذه الأنواع والأهداف التي يمكن تحقيقها منها.

ثانياً : استخدام الاختبارات في اجراءات غير محددة

يقصد بذلك استخدام الاختبارات وغيرها من أدوات القياس بطرق مغايرة للإجراءات والتعليمات المحددة في أداتها ولغير الأغراض التي صممت من اجلها أو استخدامها من قبل أشخاص غير مؤهلين وتذكر كومبتون مقتبسة عن انستازي (1973) أربعة مجالات تنحرف عن الهدف الذي من اجله تستخدم الاختبارات إلا وهي:

* تعميم نتائج الاختبارات على مجموعات لا تمثل عينة التقنين أو المبالغة في تعميم تلك النتائج بما يعكس استنتاجات غير صحية وغير دقيقة.

* تفسير نتائج الاختبارات بطرق تخضع للهوى.

* عدم الدقة في عرض أسئلة الاختبارات على المفحوصين أو محاولات تدريب المفحوصين عليها بحيث تصبح النتائج غير ممثلة لقدراتهم الحقيقة.

* الإفصاح عن نتائج المفحوص على الاختبار لأشخاص غير مؤهلين وغير مصرح لهم بالاطلاع عليها ولا علاقة لهم بما مما يعني انتهاكا لحرية المفحوص الشخصية.

ثالثاً : المشكلات المتعلقة بأخلاقيات الفاحص

تتمثل المشكلات المتعلقة بالفاحص الذي يستخدم الاختبارات في:

- إيذاء المفحوص أثناء تأدية الاختبارات سواء كان ذلك إيذاء جسميا أو نفسيا.
- عدم الاستخدام الأمثل للمعلومات والنتائج المترتبة على الاختبار.
- خداع المفحوص من قبل الفاحص.
- على الفاحص إذا اضطر لذلك ان يلجأ الى الاستراتيجية الإقناع ويفسر للمفحوص توابع الموقف.

رابعاً : مشكلات متعلقة بأدوات القياس والتقويم

ذكرت كومبتون كما ورد في الكيلاني والروسان(2006) عددا من المشكلات تمثلت في:

- مشكلة استخدام مقاييس تفتقر الى دلالات صدق وثبات مقبولة
- عدم توفر صور متكافئة من الاختبارات المستعملة.
- عدم توافر اختبارات فرعية ضمن الاختبار لتقويم إيعاد عند المفحوصين الذي يطبق عليهم الاختبار إذا يصعب الحكم على أداء فرد في ظاهرة ما إذا لم تتوفر أدوات قياس بالشروط والمواصفات المناسبة.
- مشكلة صعوبة الأعداد الجيد للتقارير عن أداء المفحوصين وعدم استكمال العناصر الأساسية التي يفترض ان يتضمنها التقرير إذا نجد الكثير من التقارير تخلو من المعلومات المتعلقة بسبب إحالة المفحوص أو أسماء الاختبارات المستخدمة أو العرض الجيد للنتائج بطريقة تفسيرها أو توصيات مقترحة للعمل بموجبها استنادا الى نتائج المفحوص.
- مشكلة عدم كفاية الفاحص من حيث تأهيله وتدريبه وخبراته ومهاراته في تطبيق الاختبارات مما قد ينعكس سلبا على تقدير الأداء الحقيقي للمفحوص كما تنشأ مشكلات من

تعدد الأشخاص الذين يسمح لهم بتطبيق الاختبار اذ تتضمن تعليمات التطبيق إمكانية ان يقوم أي واحد من عدة أشخاص بتطبيق الاختبار مدرس الصف او مدرس التربية الخاصة او الأخصائي في القراءة او الطبيب.....الخ فعندما تعطي الصلاحية لمثل هؤلاء الأشخاص في التطبيق فقد يظهر تباين في النتائج التي يتوصل إليها كل منهم عن المفحوص. (السرطاوي، الامام،2011: ص 78-80)

16. **قضايا ومشكلات في تقويم صعوبات التعلم**

أولاً تقويم و تشخيص صعوبات التعلم

هناك تنوع كبير في حالات صعوبات التعلم لكنهم يشتركون جميعا بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي . فالأفراد الذين يصنفون في فئات صعوبات التعلم " الخاصة " يعانون من اضطرابات داخلية تعزي إلى قصور أو اضطراب في الوظيفة العصبية ، وتظهر هذه الاضطرابات في فهم اللغة واستعمالها كلاما وكتابة . كما تتمثل في قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء والعمليات الحسابية . وتشمل هذه الاضطرابات مشكلة في الإدراك ، وإصابة دماغية ينتج عنها حد أدنى من القصور في الوظيفة الدماغية، ومن مظاهرها الديسلكسيا.

ولا يشمل تعريف صعوبات التعلم الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم تعزي بشكل أساسي إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو انفعالية أو بيئية ثقافية أو بتأثير سوء الوضع الاقتصادي .

ومن النتائج المتوقعة لصعوبات التعلم (الخاصة) تدني مستوى التحصيل (underachievement) إلى دون ما هو متوقع باعتبار الاستعداد العقلي لكن مجرد التدني في مستوى التحصيل يمكن أن ينتج عن أسباب أخرى منها الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية وأشكال الحرمان البيئي والثقافي .

وفي محاولة للكشف عن صعوبات التعلم هناك اتجاه لاعتبار وجود فرق ذي دلالة بين التحصيل المتوقع (باعتبار الاستعداد العقلي) والتحصيل الفعلي في واحد أو أكثر من المجالات التالية مؤشرا على وجود حالة صعوبات التعلم : الاستيعاب السمعي ، التعبير الشفهي ، مهارات القراءة الأساسية ، الاستيعاب القرائي ، التعبير الكتابي ، العمليات الحسابية ، التفكير الرياضي .

وعلى هذا الأساس نصنف صعوبات التعلم في ثلاثة مجالات هي :

(1) اللغة الاستقبالية والتعبيرية

(2) القراءة والكتابة

(3) العمليات الرياضية .

إلا أن باحثين آخرين يرون أن هذا التصنيف غير كاف ، وان هناك مهارات ومجالات معرفية أخرى تظهر فيها صعوبات مثل : التطور الحركي ، الانتباه، الإدراك ، الذاكرة ، الاستماع ، الكلام بالإضافة إلى : القراءة والكتابة ، وأشكال التعبير (اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة) والحساب ، ومفهوم الذات ، والمهارات الاجتماعية .

وهنا يمكن التفريق بين نوعين من صعوبات التعلم يمثلان مظاهر بينها درجة كبيرة من الترابط : الأول يتمثل في صعوبات تطورية تشمل اضطرابات في الانتباه والذاكرة والإدراك ، والحركة ، واضطرابات في التفكير واللغة ، والثاني يتمثل في صعوبات أكاديمية تشمل مظاهر القصور أو الضعف في القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات.

تعرف صعوبات التعلم وتشخيصها : في محاولة الكشف عن حالات صعوبات التعلم، يجب أولا استبعاد الحالات الأخرى التي لا ينطبق عليها تعريف صعوبات التعلم . بعد ذلك نعمل على تقييم " الفرق " بين التحصيل المتوقع (Expected) والتحصيل الفعلي (Observed) وهل هذا الفرق بحجم ذي دلالة (إحصائية) يرجح احتمالات وجود حالة صعوبات تعلم . وسبب التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلم ، يتطلب تقويمها منهجا تكامليا يقوم به فريق متعدد التخصصات ، ويشمل جوانب نفسية ، وعقلية ، واجتماعية ، وتربوية (الروسان والكيلاني،2012: ص 44).

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم في المدرسة من قبل المعلم على ثلاثة جوانب أوردها الروسان (2003) كما يلي :

1- التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم

هناك عدة طرق لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وأهم هذه الطرق هي :- إجراء اختبارات تحصيلية مسحية والرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حاليا من خلال البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.

2- تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم

يهدف التشخيص إلى علاج ما قد يكون هناك من صعوبات؛ ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح والاستفادة من نواحي القوة في التعلم ولتحقيق ذلك ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة لابد للمعلم من تنميتها وحتى ولو لم يكن مختصاً .

وهناك ثلاثة جوانب لابد من معرفتها و استيعابها حتى يستطيع المعلم أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم وهذه الجوانب هي :

- فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس ، وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم .
- القدرة على التعرف على الأغراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سببا في الصعوبات الخاصة وقد يحتاج المعلم في تحديد هذه الأغراض إلى معونة المختصين وهؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة .
- القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وفاعلية ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة و الاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل .

3- تحديد عوامل الضعف في التحصيل :

يستطيع المعلمون الذين لديهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعانى منها تلاميذهم فقد يكون الضعف الدراسي راجعا إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي و ما قد يرتبط بها من القدرات السمعية والبصرية والتوافق الشخصي والاجتماعي . (عبد الله ولخرون ، 2009: ص 38)

أما عن الاختبارات المستخدمة فيمكن تقسيمها إلى قسمين هما :

أ- الاختبارات الرسمية Formal Tests

وهى عبارة عن اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية عادة وقد تكون اختبارات مسمية أو اختبارات تشخيصية وهنالك أمثلة كثيرة عليها :

مقاييس تشخيص القراءة :

Diagnostic Reading mastery tests 1987

ويقيس التعرف على الكلمات وتحليل الكلمة والفهم ونطق الكلمات والحروف المتحركة والتمييز السمعي ، وهو اختبار فردي يطبق من الصف الأول للسابع .

اختبار وودوك للقراءة المتمكنة :

Woodco Reading mastery tests 1987

يشمل ست اختبارات فرعية (التعلم السمعي البصري ــ تحديد الحرف ــ تحديد الكلمة التعرف عليها ــ معالجة الكلمة ، فهم القارئ من خلال النص) .

ب- الاختبارات غير الرسمية Informal-tests

وهي اختبارات من عمل المعلم وهي غير مقننة يتم فحص الطفل من خلال أخطائه في الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الصف الدراسي .

ويشير farr 1969 إلى أن أساليب التقييم غير الرسمية غالباً ما تكون صادقة وثابة إلى حد ما ولها عدة مميزات منها :

- يمكن تطبيقها بسهولة مقارنة مع الاختبارات الرسمية .
- يمكن استخدامها خلال فترة التدريس .

ومن الأمثلة عليها .

- اختبارات تشخيص القراءة .
- اختبارات تشخيص الإملاء .
- اختبارات تشخيص الكتابة .
- اختبارات تشخيص الرياضيات .

ويحدد كيرك القواعد الأساسية في عملية تقييم ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

- ولي أمر الطالب له الحق فقط في تحويله ولو إلى غرف المصادر وذلك لا بد من موافقته .
- تقرر لجنة يرأسها أخصائي صعوبات التعلم حاجة الطفل إلى التدريب في غرفة المصادر لتلقي خدمات صعوبات التعلم .
- يجب أن يصمم له برنامج تربوي فردي للصعوبة التي يعاني منها .

ويذكر لويس أن عملية التقييم تتضمن خمس مراحل(النمر ،2006 : ص 126-127) :

1- التمهيد للإحالة وتشمل جميع البيانات .

2- يجب دراسة الملف التعليمي للطالب في ضوء خصائص صعوبات التعلم .

3- الدقة في تقييم جوانب القوة والضعف في المهارات الأساسية .

4- إعداد برنامج تربوي فردي للطالب وتحديد الزمن والمكان المناسب لتلقى الخدمات .

5- المتابعة والتقييم الدري لمعرفة مدى تقدم الطالب ونجاح عملية التدريب .

ثانياً : مشكلات وقضايا تشخيص صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم بأكثر من طريقة ، وقد تلتقي التعريفات في وصف المظاهر العامة المميزة للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، لكن هذه التعريفات يمكن أن تختلف في الجوانب الخاصة التي يؤكدها كل تعريف . فهناك تعريف يتحدث عن الاضطراب في العمليات النفسية يترتب عليه اضطراب في الكفايات اللغوية ، وهناك تعريف آخر يأخذ به العاملون في مجال التأهيل المهني يتحدث عن اضطراب في " عمليات النظام العصبي المركزي " يترتب عليه اضطراب في إدراك المفاهيم عن طريق اللغة (gregory،196) ويترتب على التعريف الأول تقويم العمليات النفسية والكفايات اللغوية ، ويترتب على التعريف الثاني تقويم العمليات العصبية المركزية والعمليات الإدراكية والكفايات اللغوية ، ولكن تقويم هذه العمليات لا يستثنى تقويم العمليات الأخرى ، ومن هنا نرى المختصون في هذا المجال يجمعون على أهمية أن يكون تقويم صعوبات التعلم تقويما شموليا متعدد الجوانب .

- ومن اجل تقويم متعدد الجوانب نحتاج أنواعا متعددة من المقاييس تشمل فحوصا طبية وعصبية ، ودراسة الحالة وأساليب التقدير ومقاييس القدرة العقلية والتحصيل (بجوانبه المتعددة) ومقاييس حسية وإدراكية حركية ، وربما بعض مقاييس السمات الشخصية والكيفية . ومن هنا نجد ان هناك قضايا ومشكلات كثير يحتاج المقوم ان يأخذها بالاعتبار ، ومن ابرز هذه القضايا والمشكلات ما يلي (الروسان، الكيلاني ، 2012: ص 268-271):

- قضية التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلم : ويشير الباحثون الى امكانية تصنيف هذه الحالات في فئات فرعية لكل منها خصائصها المميزة ، ويترتب على ذلك ان يتم التقويم المتعدد الجوانب في عدة مراحل يتم فيها تعرف حالة صعوبات التعلم بشكل عام ثم تصنيفها في فئات فرعية ، ثم تشخيص جوانب الاضطراب او الاعاقة لكل حالة وبخاصة ما يتعلق بالاضطراب في الكفايات اللغوية تمهيدا لتقويم الحاجات الخاصة وتخطيط البرامج العلاجية والتربوية .
- قضية استبعاد حالات الإعاقة التي تختلط مع حالات صعوبات التعلم : والتي تحتاج الى تطبيق اساليب تقويم يتم التأكد فيها من ان الحالات التي يشك بها ليست – على سبيل المثال – من حالات الاعاقة العقلية او الاعاقة الحسية ، او ممن لديهم انخفاض في التحصيل لأسباب اقتصادية او انفعالية ... الخ ولهذا الأمر اهمية خاصة لان تعريف صعوبات التعلم لا يقتصر على وصف خصائص عامة ومميزة، ولكنه يتضمن تحديدا لأشكال من الاعاقة والاضطراب التي قد تختلط بأعراض صعوبات التعلم ولا تصنف كصعوبات تعلم .
- قضية متطلبات التقويم المتعدد الجوانب كبيرة جدا : فتقويم القدرات الادراكية – على سبيل المثال – يشمل الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية ، والادراك السمعي ، والبصري، واشكال التآزر البصري والحركي ، والسمعي الحركي ، ....الخ كذلك نجد ان تقويم الكفايات التحصيلية وبخاصة اللغوية والحسابية يحتاج الى مقاييس عدة لغوية وحسابية اضف الى ذلك الفحوص الطبية والعصبية ودراسة الحالة من خلال تاريخ الحالة واساليب التقدير التي تجرى فيها مقابلات مع الأهل ، وربما المعلمين ، او المختصين المتابعين للحالات المستهدفة .
- قضية تعدد الطرق المتبعة في تعرف حالات صعوبات التعلم : كطريقة تقدير التدني في مستوى التحصيل عن المتوقع استنادا الى مستوى الاداء العقلي للطالب. وتحتاج هذه الطريقة الى تقنين العلاقة بين مقاييس مقننة للذكاء والتحصيل، وعلى اساس هذه العلاقة يحسب التحصيل المتوقع للطالب ، ويقارن هذا بتحصيله الحقيقي .

والفرق بينهما يعطينا نوعا من المؤشر عن التدني في التحصيل او عن صعوبات التعلم عند الطالب .

17 . **استخدام تكنولوجيا في تقويم فئات التربية الخاصة :**

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تقدما كبيرا في استخدام التكنولوجيا في التقويم،إذا كانت التطبيقات الأولى تصحيح لاختبارات بالحاسوب ،لكن تطورت بعد ذلك استخدامات أخرى شملت تطبيق الاختبارات بالحاسوب استخدام برامج تتحكم في عرض الفقرات (على شاشة الحاسوب) وتقويم الاستجابات باستخدام برمجيات خاصة ، استخدام قواعد ومعايير وإجراءات تنظم عملية اتخاذ القرارات ، وبخاصة ما لها علاقة بتعديل برامج تدريسية .

ويشير مفهوم التكنولوجيا في التقويم إلى استعمال الأنظمة الالكترونية والبرمجيات ذات الصلة (relevant software) في قياس وتقويم الأطفال في مواقع تربوية . ومن الأمثلة على استخدام التكنولوجيا في التقويم : تتمثل في(الكيلاني ،الروسان ، 2006: ص282):

- استخدام اختبار مخزن في أقراص فيديو باستعمال الحاسوب ، ويتضمن التعرف على اللغة المفضلة لدى المفحوص حتى يتم استخدامها عند تطبيق الاختبار على الطالب .
- اقتباس مشاهد من عروض أفلام سينمائية لتشكل مواقف مشكلة ، أو معضلات حية عند اختبار القدرة على حل المشكلة .
- يشاهد الطلبة مشاهد مسجلة بالفيديو لأقرانهم وهم في مواقف تفاعل اجتماعي ، ويعبرون عن استجاباتهم للمشاهد بمجرد لمس شاشة العرض .

ومن الأمور التي استدعت إجراءات أكثر فاعلية في التقويم :

- سوء التقويم في بعض الحالات ينتج عنه توجيه الطلبة في مسارات خطأ (misplacement) من حيث برامج الرعاية والعلاج التي تخصص لهم .
- نتيجة لتزايد اعداد ذوي الحاجات الخاصة " المستحقين " لخدمات التربية الخاصة، وتنوعهم ، صار لابد من استخدام التكنولوجيا ، لمواجهة حجم التوسع في الخدمات .
- بسبب من وجود أقليات لا يتكلم أفرادها لغة الاختبارات ، ترتب على ذلك إعداد نماذج او صور من الاختبارات بلغة الأقليات .
- يستشهد " ماكين " (McCain،1995) عن كيفين وولتر (Kevin &Walter ، 1993) قولهما : اننا على معرفة بما نريد قياسه أكثر من معرفتنا بكيف يمكن قياسه)

- ويستشهد " ماكين " بتصنيف جاردنر (Gardner،1885) لسبعة انواع من الذكاء : لغوي ، ومنطقي ، وتمثيلي مكاني ، وتفكير موسيقي ، واستعمالات الجسم، وفهم الذات ويشير الى ان لهذه الانواع مظاهر نلاحظها ، فيبقى علينا أن نعرف كيف نقيسها ، وهذا يتطلب منا التعرف الى ما يمكن ان نطلق عليه " المعادل السلوكي " او " المؤشر السلوكي " أي ما يستدل به على خصائص نفسية لا نلاحظها مباشرة ،فاذا كنا نريد تشخيص جوانب القصور عند أطفال من ذوي الإعاقات فمن متطلبات التشخيص ان نعرف هذه الجوانب بمظاهر أو مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها وهذا قد يستدعي تسجيلها وتحليلها بأساليب تعتمد تكنولوجيا الحاسوب والفيديو.

يقر الكثيرون بأهمية التنوع بأساليب التقويم وأغراضه وقد يعتمد بعض الأساليب علي الملاحظة المباشرة وتفحص سجلات سابقة بالإضافة الي استخدام أساليب لختباريه مقننة وغير مقننة وهذا يعني ان عملية التقويم المتعدد الأبعاد والطرق لفرد الواحد ستستنفذ وقتا وجهدا كبيرين فكيف يكون الحال عندما يجابه المسؤولون في المدرسة أعدادا كبير عندها لابد من استخدام التكنولوجيا بأنظمة محكمة تساعد في تسريع عمليات التقويم.

ويمكن للحاسوب ان يخزن ويعالج حجما كبيرا من المعلومات فإذا صممت إجراءات المعالجة في برمجيات تسهل متابعة العمليات من ناحية جمع البيانات وتخزينها وتصنيفها ومعالجتها واسترجاعها .... الخ فمن ذلك تنظيم هذه العمليات بشكل منضبط ومتقن وفعال بحيث يمكن ان يقوم بها عدد قليل من الفنين وفي الوقت نفسه يتيسر لأصحاب القرار تناولها في الوقت المناسب دون تأخير.

المراجع:

- الروسان ،فاروق، الكيلاني، عبد الله (2012) التقويم في التربية الخاصة . عمان: دار السيرة. ط3

- الروسان، فاروق (2012) اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . عمان : دار الفكر

- الروسان، فاروق، الكيلاني، عبد الله (2006) التقويم في التربية الخاصة .عمان : دار المسيرة .ط1

- السرطاوي، زيدان أحمد، الامام، محمد صالح (2011) التشخيص والتقويم في التربية الخاصة . الرياض: الناشر الدولي

- عبدالله ، هشام ،واخرون (2009) القياس والتشخيص في التربية الخاصة . الرياض : مكتبة الشقري

-كوافحة ، تيسير (2010) القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة .عمان :دار المسيرة .ط 3

- النمر، عصام (2006) محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان : دار اليازوري

القضية السادسة

الحقوق والتشريعات

لذوي الاحتياجات الخاصة

وصعوبات التعلم

المقدمة:

لقد ظهرت الحقوق والتشريعات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة بسبب عدد من الاتجاهات الاجتماعية والتربوية التي تنادي بضرورة إصدار تشريعات خاصة بذوي الحاجات الخاصة لما لها م إيجابيات، في حين رأي البعض الآخر إن إصدار مثل هذه الحقوق والتشريعات مصدر للسلبيات وانتقاصاً من حقوق الأفراد العاديين التربوية، ويعكس موقف المناهضين لمثل هذه الفئة من الأفراد والتي كانت وما زالت تنادي بضرورة عزل هؤلاء الأفراد في مراكز الإقامة الكاملة وحرمانهم من الفرص التربوية الاجتماعية، وكذلك حرمانهم من فرص العمل لعدد من المبررات أهمها الأداء المتدني لهؤلاء الأفراد في ميادين العمل المختلفة، وضرورة توفير فرص العمل للأفراد العاديين أولاً قبل توفيرها لغير العاديين. ولهذه الأسباب والمبررات لم تظهر في كثير من دول العالم أية قوانين أو تشريعات خاصة بالأفراد غير العاديين، في حين ظهرت في دول العالم القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد غير العاديين والتي تعكس مواقف الدول ذات المواقف الإيجابية من الأفراد غير العاديين، ولهذا كله اعتبرت قضية الحقوق والتشريعات من القضايا الرئيسية والهامة في ميدان التربية الخاصة.

إن فئة ذوي الحاجات الخاصة هي فئة من فئات المجتمع أصابها القدر بإعاقة قللت من قدرتهم على القيام بأدوارهم الاجتماعية على الوجه الأكمل مثل الأشخاص العاديين.

هذه الفئة هي أحوج إلى أن نتفهم بعض مظاهر الشخصية لديهم نتيجة لما تفرضه الإعاقة من ظروف جسمانية ومواقف اجتماعية وصراعات نفسية، وإلي أن نتفهم أساليبهم السلوكية التي تعبر عن كثير من هذا التعقيد والتشبيك، ورغم كل ذلك فإن هذه الفئة لم تلقى حتى الآن الاهتمام المناسب من الباحثين والمتخصصين حتى وقتنا الحالي ، وطبيعي فإن فئة المعاقين لهم متطلبات مختلفة في شتى مجالات الحياة تختلف عن المتطلبات الأخرى للأشخاص العاديين وتختلف هذه المتطلبات تبعاً لنوع الإعاقة وما يترتب عليها من مؤثرات.

إن العناية بالأطفال المعاقين كفئة اصابتها درجة من درجات العجز واجباً أخلاقيا إنسانياً تفرضه القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية المختلفة فإن تأهيلهم ورعايتهم قيمة

اقتصادية لأن هذه الفئة طاقة إن أهملت أو عطلت أصبحت عالة على المجتمع وعلى ذويهم وضرراً بالاقتصاد القومي فضلا عن أن العناية بهم لتجنب المجتمع أعباء كثيرة مستقبلاً.

إن لكل فرد من الأفراد المعاقين حقاً في الرعاية الصحية والتعليمية والتأهيلية في جميع مراحل نموه وله حق العمل والتوظيف في مرحلة العمل وله حق تكوين أسرة بالزواج مالم يكن هناك حائلاً يمنع ذلك كما أن له الحق في الحياة والتمتع بكافة الحقوق المادية والاجتماعية والقانونية ، كما أن عليه واجبات المواطنة بقدر الاستطاعة وتحمل المسئولية وأن تجاهل هذه الحقوق أو إغفالها يؤدي الي أن يدفع المجتمع الثمن باهظاً عندما تزداد أحوال هذه الفئة تدهوراً فيتحولون إلي طاقات غير مستثمرة ويصبحون عائق على ذويهم ومجتمعاتهم ، كما يكونوا عرضة للإنحراف الاجتماعي والأخلاقي ويجب على المجتمع أن يفهم هذه الحقوق لأنها جزء لا يتجزء من خط الدولة في الاهتمام بالمعاقين.

إن الجانب التشريعي لا يمكن أن يتخلف عن هذه الرعاية، بل يقننها ويعمل على بسط حمايته عليها، لذلك نجد المشرع قد حرص منذ 1959 على مواجهة مشكلة ذوي الحاجات الخاصة فصدر القانون رقم 14 لسنة 1959 بشأن التأهيل المهني للعاجزين عن العمل وتحديدهم. ثم أدمجت مواد هذا القانون في قانون العمل ثم عاد المشرع لتنظيم الموضوع بموجب القانون رقم 39 لسنة 1975 بالمعدل رقم 49 لسنة 1982 وأطلق عليه اسم قانون تأهيل المعاقي

مفهوم القانون والتشريعات :

لغة: يعني القانون بالطريقه والمقياس.

القانون: مجموعة من القواعد التي سنها المشرعون .

التشريعات: القواعد الأجتماعية التي سنتها السلطة العامة وتكفل القوة وتنفيذها (المعجم القانوني)

قانون ذوي الحاجات الخاصة : قواعد اجتماعية ثابتة تعمل على تنمية القدرات إلى أقصى حد ممكن والتغلب على الحواجز الثقافية والتربوية والأجتماعية والمادية لكل فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية (شيبوب،1989).

أهمية الحقوق والتشريعات لذوي الحاجات الخاصة:

إن وجود تشريع لذوي الحاجات الخاصة يقوم على أساس من سيادة القانون الذي يعتبر ضرورياً لتأكيد حقوق ذوي الحاجات الخاصة فيما يتعلق بجميع جوانب الحياة التي يعيشها ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع سواء من ناحية تربوية أو تعليمية أو تأهيلية أو في مجال التشغيل، ونظراً للصعوبات التي تواجه تأهيل ذوي الحاجات الخاصة وتشغيلهم بشكل خاص، واتجاهاتهم واتجاهات أصحاب العمل وعدم وجود التشريعات التي تحمي ذوي الحاجات الخاصة التي تشكل معوقات أمام نجاح عمليات التأهيل من جهة والتشغيل من جهة أخرى، والواقع إن إحدى الطرق التي يمكن أن تقلل من تأثير هذه الصعوبات هي وجود تشريعات تفرضها الدولة بقصد حماية مصلحة ذوي الحاجات الخاصة والحفاظ على حقوقهم في تلقي الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتدريب، وبالتالي حق العمل وكسب العيش .(الريحاني: 1981، 282) . ويعتبر التشريع من أهم المصادر القانونية في الوقت الحاضر، والقانون بمعناه العام يعتبر الأداة الضابطة الفعالة، التي تتعلق بمواطنبي بلد ما، هذه الأداة التي تنظم علاقات الأفراد ببعضهم البعض، كما تنظم علاقاتهم بالدولة ومؤسساتها المختلفة، لما تتمتع به من قوة ملزمة.

إن التشريعات هي قيام السلطات المختلفة بوضع القواعد القانونية بصورة مكتوبة، قابلة للتطبيق بما تتصف به من طابع وملزم، وبالرغم من الدور الرئيسي الذي تلعبه التشريعات حالياً في تكوين القواعد القانونية، فإن أهم القوانين وأكثرها دقة تصبح عديمة الفعالية، ما لم تقترن بالإدارة السياسية لتطبيقها عملياً، وما لم يبذل الجهد المطلوب لجعلها مقبولة اجتماعياً، بما معنى صدور قانون بترتيب حق لذوي الحاجات الخاصة، ما لم تقبل الفكرة اجتماعياً ويعود إلى متابعة تنفيذ هذا الحق وتحري مستلزمات تكامله (حمادة، 1998: 89).

وتبدأ الأهمية لوجود التشريع في الجوانب التالية :

1- جانب التعريف بالإعاقة وتضميناتها :

يجب أن يحدد القانون من هو المعوق، وهذا مما يسهل تقديم الخدمات التي تناسب كل إعاقة حسب تعريفها .

2- حقوقهم الصحية :

للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الحق في الحصول على علاج وتربية خاصة(UN- 10 –sh، 9P.13)حيث أن له الحق في علاج طبي ونفسي ووظيفي بما ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم والتأهيل الطبي والعلاجي (الأمم المتحدة/ حقوق الإنسان، 90- ص611) وكذلك الكشف المبكر عن نوع إعاقته، ربما نستطيع تخفيف العجز الذي لديه في وقت مبكر (هندي، 1998).

3- حقوقهم في التعليم:

من حق المعاق أن يأخذ فرصته في المجال التعليمي (الجريدة الرسمية، 93) ويجب وضع البرامج التعليمية والتدريبية حسب مستوى الإعاقة لدى الأطفال، كما يجب على المعلم أن يتجنب العقاب والتأنيب للطفل وتعزيز كل عمل يؤديه بنجاح، وتجنب المواقف التي يفشل فيها حتى لا ينتابه اليأس ويفقد الثقة بالنفس، إلا أننا نرى الواقع يناقض هذا، حتى وإن كان هذا الواقع يسهل لهم حق التعليم إلا أنه يعود فيعرض عليهم بعض الخصوصيات في هذا المجال فيضعهم في مدارس خاصة بهم ويعزلهم عنه، فالمكفوفون يوضعون في مدارس خاصة بهم يعلمونهم القراءة والكتابة وبعض الحروف البسيطة فقط، ولكن لا يأخذون برأيهم حول تعلمها وما هو التدريب الذي يناسبهم ويناسب ميولهم، فنجدهم بعد تخرجهم قلقين لا يعرفون من أمور المجتمع الذي يعيشون فيه .

وفي بعض الدول العربية يوضع ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة يطلقون عليها أسماء نوع الإعاقة الذي لديهم كمعهد للشلل أو معهد للصم أو العقلية وهم بهذا العزل يجعلون طلبتهم يعانون من إعاقة نفسية أيضاً .

لذلك فالأطفال المعوقون يحق لهم الحصول على الفرص التعليمية المتاحة لجميع الأطفال الآخرين في وطنهم ومجتمعهم، حيث أن التعليم لجميع الأفراد المعاقين حسب قانون المعاقين لسنة 1975م، ويجب أن يتلقى الأطفال المعوقون تعليمهم داخل أجهزة التعليم العادية، وهذا الأمر يستوجب بالنسبة إلى بعض الأطفال إجراء تعديل ملموس في البرنامج التعليمي وإنشاء بعض الخدمات المساندة الضرورية، فالمجتمع مسؤول عن تعديل أجهزته بحيث تتيح التعليم الشامل للأطفال ذوي الحاجات الخاصة مثل غيرهم من الأطفال الآخرين (هندي، 1998) .

4- حقهم في الحماية من الأذى والاستغلال :

لا بد من اتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بكافة حقوق الإنسان والحريات الأساسية وينبغي اعتماد وإنفاذ تدابير لمنع التمييز ضدهم ولكفالة الكرامة لهم، وتعزيز اعتمادهم على أنفسهم وتيسير اشتراك الطفل في أنشطة المجتمع المحلي اشتراكاً فعالاً (الجمعية العمومية للأمم المتحدة 2001 بند 44) .

5- الحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي :

إن العمل واجب مقدس يكفل للإنسان الناحية الاقتصادية ولا يجعله يعتمد على غيره بل أنه يجعله يثق بنفسه ويصقل مواهبه حينما يمارس العمل الذي يناسبه، فذو العجز لهم الحق في أن يعملوا حسب قدراتهم حتى يكفلوا لحياتهم المستوى المادي والاجتماعي .

لكن الواقع غير ذلك لأننا نجد ذوي العجز يبقون في المنازل يحرمون من إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المجال العملي وإن شاركوا في ذلك يبقى الشك مسيطراً على قدراتهم وهم يمارسون المجالات المناسبة لهم بل أنهم يضعون في أماكن لا تناسبهم ولا تناسب ميولهم في محاولة من المجتمع بإقناع الآخرين بأن ذوي العجز يعملون .

لماذا يخاف المجتمع من عمل الأشخاص ذوي العجز؟ هل لأنه عجز في أطرافه ؟ أو لأنه عندما يفتح له باب العمل ربما يثير الشفقة في نفوس الآخرين الذين معه، أو أن أصحاب العمل يفضلون أشخاص أسوياء لأن الإنتاج برأيهم في تلك الحالة سيكون أكثر وأسرع؟ وهناك من يقول دع المعوق يرتاح في المسكن والدولة وأهله يوفرون له الأكل والشرب.

فهل لدى المجتمع شك في قدرات المعوق العملية؟

إن وجود ذوي العجز بيننا لا يثير الشفقة بل العكس فإن وجودهم معنا يعلمنا الصبر والكفاح والأمل، فالإنسان الذي لديه عجز سوف يعلمنا الإصرار على حب الحياة ولقد أثبتت التجارب في العالم أن الشخص الذي لديه عجز يكون أكثر إنتاجاً وأن أكبر المصانع في العالم يكون العاملون فيها أشخاصاً ذوي عجز في أطرافهم وتكون هي المصانع الأكثر جودة لأن هؤلاء يعملون بجد واجتهاد من أجل تغيير نظرة الرأي العام تجاههم .

لهذا يجب أن نفتح أبواب العمل إلى هؤلاء الأشخاص ليمارسوا حس قدراتهم بعد تدريبهم وان عملنا هذا يمكننا اكتساب أيدي عاملة قادرة على العطاء .

فكل إنسان لديه القدرات الخاصة به وهو خبير بنفسه لهذا يجب أن لا نشك في قدرات أي إنسان ما لم نتح له باب التجربة ومن بعدها نصدر الحكم.

6- الحق في التنقل والسفر والترفيه :

بالرغم من أن التنقل والسفر حق من حقوق ذوي العجز إلا أننا نجد المجتمع يقف متناسياً أن هذا الحق من أهم حقوقهم فتحرمهم حق التنقل سواء داخل البلاد أو خارجها، وفي كثير من الأحيان نسمع أناساً يرددون كلمات تؤثر على الكثير من النفوس الضعيفة، فلماذا يتحملون مشقة التنقل بدلاً من أن يجلسوا في البيت، حتى إذا سافر أحد من ذوي العجز تجد الكثير ينظر إليه نظرة تساؤل لماذا هذا الشخص يسافر مع أن الكثير من الأصحاب لم يفسح المجال أمامهم للتنقل أو مغادرة مناولهم، وأيضاً ذوو العجز لا نسمح لهم بترك عرفتهم أو التنقل في المناول وذلك خوفاً عليهم من صعوبة التنقل والحواجز الطبيعية والنفسية، حتى التنقل لذوي العجز أثناء العمل والدراسة تجد الكثير من المصاعب والحواجز النفسية والطبيعية.

إن وجود ذوي العجز بيننا لا يثير الشفقة بل على العكس يعلمنا الاعتماد على النفس، والأجدر بنا أن نحترم رأيه وننظر له بفخر وأن لا نخلق له الإعاقة النفسية في شفقة وعطف، فهي التي تخلق منه إنساناً ذا عجز ويجب على المجتمع أن يسانده في قضيته ويوفر له التجهيزات والمنحدرات التي تقضي على عجزه، وأننا لو نظرنا إلى ما تكون هناك خسارة اقتصادية وإنما يكون كسباً بشرياً فإن هؤلاء الأشخاص ذوي العجز عندما يتنقلون ويمارسون الحياة الطبيعية اليومية سوف يكونون أشخاصاً منتجين لأنهم كما قلنا ربما يتمتعون بعقول تفوق عقول الآخرين وأننا يجب أن نكثف جهودنا ونمحي ناحية الجهل في نفوس بعض أفراد المجتمع عندما يشكون بقدرات الشخص ذي العجز أو يؤثرون له المنزل حتى يحمونه كما يقولون من مشقة الحياة، إن هذه ليست هي الطريقة الصحيحة التي يقدمون خدماتهم بها لذوي العجز .

ومن بين الأسباب الهامة التي تدعو إلى إلغاء جميع الحواجز البيئية الحيلولة دون عزل ذوي العجز عن بقية المجتمع يمكن إعداد تصاميم قياسية للمباني ومرافق الإسكان البيئية ووسائل المواصلات التي يسهل للأشخاص ذوي العجز دخولها دون الحاجة إلى

إجراء تعديلات معقدة غالية التكاليف فيها ويمكن تنفيذ ميزات التصاميم هذه متى تمت مراعاتها في التخطيط في البداية بتكاليف ضئيلة أو بدون تكاليف .

كل فرد في المجتمع له العديد من الهوايات سواء كانت رياضية أو ترفيهية يختار ما يناسبه منها، ونحن ذوو العجز لنا نفس الهوايات ونحب أن نشارك فيها وأن يؤخذ برأينا فيما نختار لأننا أفراد في المجتمع .

إذن علينا أن نفتح لهم المجال ليمارسوا هواياتهم على اختلافهم ونسألهم عن الهوايات التي يحبون ممارستها لأنهم كما قلنا خبراء أنفسهم وعلينا أن ندمجهم معنا في جميع المجالات .

7- الحق في الزواج والإنجاب :

كل إنسان من حقه أن يستقر وتكون له حياة زوجية يحيا مع إنسان يختاره هو ويكون له أولاد ويعيش في بيت وهو يؤسسه مع شريكته وتكون له علاقات أسرية مع المجتمع، وهذا طبعاً من أهم حقوق الإنسان، والشخص ذو العجز إنسان من حقه أن يمارس جميع الحقوق التي يمارسها الآخرون، ولكن الواقع غير ذلك حيث أننا نجد المجتمع يقف من ذي العجز مواقف تناقض حقه في الزواج والاستقرار لأن المجتمع ينظر إلى ذي العجز على أنه إنسان لا يستحق أن يخوض هذه التجربة، وفي كثير من الأحيان نشاهد بعض الأسر تقف من أبنائها ذوي العجز موقف العداء لكونهم يريدون ممارسة هذا الحق لما يتردد المجتمع في تقبل فكرة زواج ذوي العجز؟ هل لأنه يفكر بأن زواج هؤلاء ينتج عنه أطفال ذوو عجز؟ أو أنه يخاف عليهم من الصدمة العاطفية ومن مشاكل الحياة الزوجية .

إن المجتمع يخاف من عدم قدرة ذوي العجز على تربية أبنائهم كما أن هناك تخوف من زواج المتخلفين عقلياً خشية أن تنتج عن ذلك جيل متخلف آخر .

وإذا سمحنا لذوي الإعاقة بالزواج فنحن بهذا نمنعهم من الانحراف، فهم أناس لهم مشاعر وأحاسيس وغرائز جنسية، فالجدير بنا أن نقف في وجههم وتعارضهم في الزواج بل نفتح باب التجربة مع تقديم الإرشادات إن احتاجوا إليها .

8- الحق في المشاركة في سياسة الدولة الاجتماعية والحق في الاختيار واتخاذ القرارات.

لكل إنسان حق المشاركة في جميع مجالات الدولة وفي سياساتها الاجتماعية وله حق الاختيار وتقرير المصير، وذو العجز له نفس الحقوق من المشاركة في جميع المجالات وله حق الاختيار وتقرير المصير وذلك لأنه ليس هناك مجتمع يسير سيره الطبيعي وجزء منه ليس له رأي، إذن من مصلحة المجتمع أن نشارك فيه بآرائنا وأفكارنا ولكن الواقع غير ذلك إذ أننا نجد ذا العجز ليس له حق تقرير مصيره بل الآخرون هم الذين يقررون وحتى الاختيار له ليس حق به، بحيث إن جميع البرامج والأنشطة التي يقدمها ليست باختيارهم، حتى القرارات تكون عن طريق أناس آخرين لا عن طريق أصحاب المشكلة، ولكن نحن نريد مشاركة فعلية ونريد أن نشعر بأن لنا حق الاختيار وتقرير المصير.

فلماذا لا يفتح المجتمع المجال لذوي العجز للمشاركة في سياسة الدولة الاجتماعية وتقرير المصير وحق الاختيار؟

هل لأنه يشك في قدراته في تقرير مصيره؟ أو لأنه ينظر دائما بأنه إنسان متخلف لا يستطيع أن يختار أو أن يقرر مصيره وذلك لارتباط العجز مع التخلف في نظرة المجتمع. ولكننا رغم أننا ذوو عجز لكن الكثير منا يتمتع بعقول يمكنها أن تشارك في الآراء وتتخذ القرارات التي يحتاج إليها. وليس شرطا أن يكون إنسانا مختلفا بل أثبتت التجارب أن الكثير منا أثبتت جدارته العلمية .

أعلن اتحاد الشبكة العالمية والمعروف بالرمز W3C بوصفه المسؤول الأساسي عن وضع معايير الشبكة العالمية، أخيراً عن القواعد التي يجب أن تتبع عن تصميم صفحات الأنترنت التي يدخلها الأشخاص من أصحاب الإعاقات .

والهدف الرئيسي من وراء ذلك هو التأكد من أن الاستخدام المتزايد للرسومات والفيديو والأصوات في مواقع الانترنت لن يستثنى المستخدمين المصابين بإعاقات سمعية أو بصرية أو غيرها على مستوى العالم أجمع، وتقول جودي برويتر مديرة مبادرة الاتحاد المتعلقة بإمكانيات الدخول إلى الشبكة: (إن الأهمية البالغة للشبكة العالمية كمصدر للمعلومات يجل لزاماً أن نتأكد من أنها لن توصد أبوابها أمام أي أحد)، ونضيف: (وإذا لم تصمم مواقع الأنترنت بحيث يسهل التعامل معها من قبل ذوي الإعاقات، فمن المحتمل أن يخسر هؤلاء الناس فرص تعليم وعمل وتسلية وتجارة مختلفة.

وهذه القواعد هي عبارة عن توصيات طوعية ولا تملك أي سلطة قانونية، ولكن التوصيات السابقة للاتحاد كبروتوكولات قد تم تبنيها على نطاق واسع، فإن برويز تأمل في أن تجد هذه القواعد التي كتبت لمصممي المواقع ولم يرغب في التعامل مع المواقع الخاصة بذوي الحاجات الخاصة على أربعة عشر مبدأ، ولعل أهمها ضرورة أن تحتوي المواقع على نصوص بديلة في حال استخدام صورة أو صوت، وتكمن أهمية ذلك لفاقدي البصر بشكل خاص، إنهم غالباً ما يستخدمون برامج لقراءة النصوص التي تظهر على الشاشة أو ترجمتها إلى لغة بريل الخاصة بهم، حيث لا تستطيع هذه البرامج قراءة الصورة ووصفها .

وترى برويز كذلك أن المبرمجين الذين يعتمدون على استخدام الصوت لإيصال رسائل معينة في مواقعهم بدون إضافة نصوص، يمكن أن يفقدوا زبائن محتملين بسبب إصاباتهم بمشاكل السمع، وتغطي هذه التعليمات مجموعة أخرى من الأمور المهمة، إذ ننصح مصممي المواقع أن يراعوا في حالة استخدام أكثر من لغة في المواقع أن يتم تقديم هذه اللغات بطريقة يمكن فيها لبرامج الترجمة التي يستخدمها فاقدو الصر العمل، وإلا أصبحت غامضة بالنسبة لهم . وعلى كل حالة ليست تعليمات W3C هي الوحيدة في سبيل جعل صفحات الانترنت سهلة الاستخدام من قبل ذوي الحاجات الخاصة، إذ قدمت لجنة استشارية للحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية اقتراحاً بمعايير جديدة لوضع قانون جديد يطلب من ضمن أشياء كثيرة من مواقع الانترنت التي تخص الوكالات الفيدرالية بأن تكون صالحة للاستخدام من قبل ذوي الحاجات الخاصة .

وقد تم وضع قواعد W3C من قبل ممثلين لمنظمات ذوي الحاجات الخاصة وشركات الكمبيوتر والاتصالات ومجموعة أبحاث ووكالات حكومية حيث استغرقت منهم سنة كاملة إلى أن خرجوا بها.

النظرة التاريخية:

منذ آلاف السنين وعلى مدى أحقاب عديدة، كانت بعض الحقوق السياسية كالتشغيل والزواج والتنقل، محرمة على المعوق، وكان معرضاً إلى أنواع المقايضات والإهانات والحبس في أحسن الظروف وإلى القتل في أسوءها .

فعلى سبيل المثال كان الاسبرطيون يرمون ذوي الإعاقات الذهنية في نهر (اورتاس)، وكان الرومانيون يفرضون امتحاناً صعباً على أولادهم الجدد، فيعرضونهم إلى ظروف طبيعية قاسية (ثلج، برد، مطر، زوابع) فإذا نجو من الموت يحظون بقبول آبائهم، كل هذا بقصد انتقاء الأقوى والأصلح، لقد ظل سائداً الاعتقاد بأن الرجل الكامل هو الجدير وحده بالحياة والتمتع ببعض الحقوق التي يختلف محتواها ومضمونها من بلد إلى آخر .

كانت الإعاقات (البصرية، العقلية) مرتبطة بالعصور الأولى بغضب الآلهة، وان الرجوع إلى الرومانية واليونانية والجرمانية والسلفية يساعد الدارس على الوقوف على مئات الأساطير من هذا النوع، وكان (العمى) الإعاقة البصرية بصفة خاصة مرتبطة بانتقام الآلهة التي حرمت عبدها من نورها ومن التمتع بجمال كونها نتيجة فواحش ارتكبها أو قرباناً لما يقدمه له، أما الإعاقة العقلية (الذي أصابه مس من الشياطين) عن عالم الإنس، كانت كل فئات ذوي الحاجات الخاصة منبوذة من المجتمعات القديمة في أوروبا، وقد ظلت هذه النظريات المتعلقة بالإعاقة سائدة حتى منتصف القرون الوسطى حين كانت الكنيسة تقول بأن المرض بجميع أنواعه قصاص على ما اقترفه الإنسان من ذنوب، وأن الإعاقة تقهقر فكري تضعف فيها الروح وتسيطر عليها المادة .

في أوروبا على امتداد القرون الوسطى وحتى بداية العصور الحديثة، كانت القاعدة العامة لهؤلاء ذوي الحاجات الخاصة هى الحبس، وقد حرصت الحكومات الأوروبية على عزلهم عن بقية المجتمع حرصاً منها على وقاية من أناس يخشى من شرهم على حد زعمها، كان مستشفى صالبترپار الفرنسي يأوي 8000 شخص سنة 1778 وأغلبهم من ذوي الحاجات الخاصة المحبوسين بدون أي دواء أو تأهيل، ما تميز به القرن التاسع عشر من ثورة فكرية وعلمية على المفاهيم والتصورات الفكرية، فإن النظرية الخاصة بقدرة ذوي الحاجات الخاصة عقلياً على المساهمة في خدمة المجتمع ظلت جامدة، لذلك أن الطابع العلمي الخاطئ الذي أضفى على المعوق عقلياً، أنجز عنه اعتقاداً شعبياً بصحته على انعكاسات خطيرة على المعاملات، نذكر على سبيل المثال كيف أن النظرية المتعلقة بالتخلف العقلي ربطت بالعنصرية الاجتماعية، تبنى هذه النظرية ونماها الطبيب الإنجليزي (لكندون داون) الذي أدخل سنة 1866 كلمة المنغولية

(Mongolism)التي تطلق إلى حد الآن على فئة المتخلفين عقلياً، التي تشبه سماتها المغول .

أما في بداية القرن العشرين حيث ألف طبيب أمريكي (كروك شانك) سنة 1924 كتاباً حول التخلف العقلي أطلق عليه اسم (المغول بيننا) وقد فرضت تضييق عديدة على ذوي الحاجات الخاصة الأوروبيين لأن بعض القادة السياسيين اعتبروهم إضعافاً للنسيج البيولوجي والاجتماعي .

ففي ألمانيا عمد الحكام النازيون إلى تعقيم كل من أثبتت البحوث البيولوجية أن له إعاقة وراثية (عقلية، حركية، عمى، صمم) ، كما صادق برلمان ولاية أنديانا بالولايات المتحدة سنة 1907 على مشروع قانون ينص على تعقيم المجرمين الذين تعذر إصلاحهم والمتخلفين عقلياً، وسرعان ما نسج على منوال هذه الولاية ولايات أمريكية أخرى، ناهيك أن في سنة 1926 صادقت ثلاث وعشرون ولاية على هذا القانون (الروسان ، الكيلاني،2006).

أبرز الملامح الأساسية للقوانين المعاصرة:

1- -خصوصيتها : أي أن هذه القوانين تقتصر على ذوي الحاجات الخاصة وما يتعلق بهم كأفراد المجتمع دون سواهم.

2- إقرارهم بحقوق ذوي الحاجات الخاصة ومساواتهم ببقية أفراد المجتمع وتأكيد الدولة في حماية حقوقهم والعواقب القانونية المترتبة على فشل المؤسسات الحكومية المختلفة في الوفاء بالتزاماتها.

3- تحديدها المعياري: يقصد بذلك تحديدها العملي الدقيق والقابل للقياس لمن تشملهم ، وكيفية تشجعيهم ، ونوعية الخدمات وكيفية الحصول عليها والجهات المسؤولة عن كل خدمة.

4- شموليتها: ويقصد بها كفاية القانون من حيث تناوله لمختلف القضايا المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة بدءا من الوقاية من الإعاقة والتعليم والتأهيل المهني والاجتماعي والتشغيل وغير ذلك من خدمات .

كما يقصد بالشمولية عدم اكتفاء القوانين بإنشاء قواعد عامة بل اشتمالها على التفاصيل الدقيقة سواء من الناحية الفنية أو القانونية.

التشريعات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة :

إن جميع دول العالم تعترف بحق المعوق في الحياة الطبيعية في مجتمعه، كما نصت على ذلك الإعلانات المتعلقة بحقوق ذوي الحاجات الخاصة، والمتضمنة أن ينشأ في جو صحي سليم، وأن يوفر له التعليم والعناية، ولا شك أن التربية الخاصة هى أول مراحل هذه العناية وأوجبها، ذلك لأن المعوق كما سبقت الإشارة، بأمس الحاجة إلى تشريعات تضمن تنفيذ وتطبيق مثل هذه الخدمات .

لقد أصبحت مشكلة المعاقين إحدى القضايا الأساسية التي استقطبت اهتمامات الباحثين في العلوم الاجتماعية والطبية والسلوكية، حيث أصبحت نسبتهم تشكل 10% من إجمالي سكان العالم، وذلك حسب تقديرات الأمم المتحدة، إلا أن الأمر يزداد خطورة في دول العالم الثالث.

وتقرر إحصاءات الأمم المتحدة أن بالعالم أكثر من 600 مليون معاق، وأن هذه الأعداد في تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع في نطاق الدول النامية. وينطبق ذلك بالفعل على الدول العربية، حيث ترتفع نسبة المعاقين إلى ما بين 13_15% من إجمالي عدد السكان بها. هذا على المستوى العالمي، في حين أن حجم هذه المشكلة على المستوى العربي والمحلي وصل إلى معدلات مقلقة، وتأكد ذلك بصورة جلية من خلال نتائج عدد من البحوث التي أجريت مؤخراً في مختلف أنحاء الوطن العربي، وكان من بينها البحث الوطني لدراسة نسبة الإصابة بالإعاقة في المملكة العربية السعودية، والذي أظهر أن نسبة المعاقين تمثل حوالي 4% من حجم مجموع السكان، وأن نسبة الإصابة بالإعاقة بين أطفال المملكة تحت سن الخامسة عشر بلغت (6.3%) على مستوى جميع مناطق المملكة، وأن ال إعاقة الحركية تمثل 33.6% من مجمل مجتمع ذوي الحاجات الخاصة بالمملكة، وهي أكبر فئة مقارنة بالإعاقات الأخرى.

ونظراً لتزايد نسب وأعداد المعاقين، ومن منطلق حقوقهم في الفرص المتساوية مع غيرهم من الأطفال في الحياة والعلاج والتعليم والعيش، زاد الاهتمام بقضية الحقوق والتشريعات الخاصة بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، واستحوذت هذه القضية على اهتمام كبير في جميع دول العالم.

تعد قضية الحقوق والتشريعات الخاصة بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي أثارت اهتماما كبيرا لدى الاباء والأمهات والإداريين والعاملين في مراكز التربية الخاصة والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة ، وذلك بسبب الحقوق التي نالها الأباء والأمهات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جراء ظهور تلك الحقوق والتشريعات في الدول المختلفة، وبسبب إرساء قواعد تنظيم العلاقات بين أطراف العملية التربوية لدى العاملين في مجال التربية الخاصة، خاصة وأن القوانين التي ظهرت قد شملت مجموعة من الحقوق والتشريعات التربوية والاجتماعية والوظيفية، حيث يعتبر ظهور تلك القوانين والتشريعات نقلة نوعية في مجال التربية الخاصة، كما يعكس ظهور القوانين والتشريعات في الدول المختلفة، الاتجاهات الإيجابية نحو فئات الأطفال غير العاديين، الذي يشكلون نسبة تتراوح ما بين (3% - 17%) في المجتمع.

وقد بدأ اهتمام بعض الدول العربية بالقوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة منذ بداية الثمانينات وعلى أثر توصيات العام الدولي (1981)، وعلى أثر ذلك عقدت الندوات والمؤتمرات التي أوصت بضرورة كتابة تشريعات وقوانين خاصة بذوي الحاجات الخاصة، كما حدث فى التوصيات الصادرة عن مؤتمر الكويت الإقليمي لذوي الحاجات الخاصة عام (1981)، وعن الحلقة الدراسية لرعاية ذوي الحاجات الخاصة والتي عقدت في البحرين في عام (1981)، وكذلك التوصيات الصادرة عن الحلقة الدراسية برعاية ذوي الحاجات الخاصة والتي عقدت في دمشق في عام (1982)، وكذلك التوصيات الصادرة عن أعمال الحلقة الدراسية واقع ومستقبل مؤسسات ذوي الحاجات الخاصة في الأردن عام (1984)، والتوصيات الصادرة عن مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية ما بين عامين (1973 - 1994)، هذا بالإضافة إلى العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية التي عقدت في عدد من الدول العربية والتي أوصت على ضرورة إيجاد التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين، ومما يدلل على الاهتمام العربي بقضية الحقوق والتشريعات الخاصة، تركيز بعض المجلات العربية على أهمية وجود القوانين والتشريعات ، إذ ركزت مجلة التربية الجديدة والتي تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية في عددها الرابع والعشرون عام (1981) على إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق ذوي الحاجات

الخاصة والصادر في عام (1975) وعلى الإعلان العربي للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة عام (1981) وعلى إعلان المؤتمر العالمي حول تربية ذوي الحاجات الخاصة وإدماجهم عام (1981)، كما ركز العدد الأول من المجلة العربية للتربية والتي تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام (1982) على التشريعات العربية الخاصة بذوي الحاجات الخاصة....الخ. ويعكس كل ذلك الاهتمام على المستوى الرسمي وغير الرسمي من قبل الدول والمنظمات العربية على أهمية القوانين والتشريعات.

وتعد المملكة العربية السعودية من اكثر الدول العربية اهتماما بالقوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة يرجع اهتمامها بذوي الحاجات الخاصة إلى منتصف هذا القرن تقريبا، حيث افتتحت وزارة المعارف عددا من المدارس الخاصة بذوي الحاجات الخاصة ضمن مديرية التعليم الخاص، وقد صـدر أول تـشريع في عـام (1987)، حيث سمي القانون الخاص بذوي الحاجات الخاصة " بقانون ذوي الحاجات الخاصة " والذي يعمل به منذ إقراره ونشره في الجريدة الرسمية، وقد استند القانون إلى عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والتي أهمها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ومنها شموليته لعدد من الأبعاد التربوية والتأهيلية والمهنية، ومراعاته للإعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق ذوي الحاجات الخاصة.

وبالإضافة إلى " قانون ذوي الحاجات الخاصة " الذي صدر في المملكة العربية السعودية فهناك مجموعة من القرارات الوزارية الصادرة كالقرار رقم (20000) في عام (1402) بخصوص تشغيل خريجي أقسام معاهد النور المهنية في الوظائف المناسبة لتأهيلهم والمتضمن استمرار الديوان العام للخدمة المدنية في توظيفهم وصرف مكافأة مقطوعة مقدارها (800) ريال لكل خريج خلال الفترة التي لا يتمكن الديوان فيها من إيجاد وظيفة له، وذلك من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ويتوقف صرف هذه المكافأة فور توظيفه أو عندما يتضح للديوان عدم رغبة الشخص أو جديته في العمل للوظيفة المرشح لها. وكذلك صدر القرار رقم (479) لعام (1416) بشأن ترشيح مدير ووكيل لمعاهد التعليم الخاص من المدرسين المتخصصين في التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى قرار رقم (27/872) لعام (1418) بموافقة وكيل الوزارة المساعد للشؤون

الفنية على افتتاح برنامج التوحد وبرامج متعددي لإعاقة بواقع صف دراسي لكل برنامج في معاهد التربية الفكرية بكل من الرياض والدمام وجدة.

تلعب الإدارة التربوية دورا هاما في تفعيل القوانين والتشريعات وذلك ضمن ما نصت عليه المعايير العالمية لمجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من ضرورة معرفة إدارة التربية الخاصة بالقوانين والتشريعات الصادرة في حق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وكيفية تطبيق موادها فعليا في الميدان،فعلى سبيل المثال يتطلب تطبييق مواد القانون العام رقم (94 /142) من الإدارة التربوية في كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكي، أن تعمل على توفير التربية الخاصة المجانية لكل الأطفال المعاقين من عمر (3-21) سنة ، وكذلك تعريفهم وتشخيصهم وتحديد طرق ووسائل التشخيص، وتجنب استخدام الاختبارات المتحيزة ثقافيا أو عرقيا، هذا بالإضافة إلى تحديد حاجاتهم التربوية وتصميم الخطط التربوية، وتحويل الأطفال إلى الأماكن المناسبة لهم، ودمجهم في الصفوف والمدارس العادية كلما كان ذلك ممكنا ومناسبا، والعمل على حماية حقوق المعاقين وذويهم ومطالبتهم بحقوقهم التي نص عليها القانون، والعمل على توفير فرص النمو المهني لمعلمي المدارس العاية، والتربية الخاصة ومديري المدارس.

التشريعات الدولية:

الولايات المتحدة الأمريكية:

نظراً لأهمية التربية الخاصة بالنسبة لذوي الحاجات الخاصة، فقد اهتمت المؤسسات الدولية بذلك اهتماماً خاصاً، ومما يؤكد هذا الاهتمام أن منظمة (اليونسكو) التابعة للأمم المتحدة عملت منذ أيامها على تحسين التربية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بصرياً، وسمعياً، وحركياً، وعقلياً ولتزودي الدول الأعضاء بخدمات الخبراء، والمستشارين للمساعدة على تخطيط الأنشطة لذوي الحاجات الخاصة، وكذلك تدريب مدرسيهم، وتقدم المنح الدراسية لتدريب العاملين في مجالات متخصصة ، إضافة إلى هذا تقوم (اليونسكو) بتوفير المعدات للمدارس والمراكز الخاصة بذوي الحاجات الخاصة وترعى الاجتماعات وحلقات التربية، وتضع التوجيهات الرائدة للدول الأعضاء لتنمية التربية الخاصة، وقد قدمت دعماً لأكثر من 200 مشروع في نحو 80 دولة في أرجاء العالم .

كما ساعدت اليونسكو في تنظيم حلقات عمل مسرحية وحلقات تدريس للممثلين الصم وعملت على توحيد طريقة (برايل) وقد تضمن الإعلان الخاص بحقوق الطفل المعوق النص على ضرورة توفير التربية الخاصة له، فلقد جاء في المبدأ الخامس، يجب أن يحاط المعوق جسمياً أو عقلياً أو اجتماعياً بالمعالجة والتربية، والعناية الخاصة التي تقتضيها حالته .

ويعد جدول أعمال عقد التسعينات في التربية الخاصة لذوي الحاجات الخاصة أوسع وأشمل ما يتعلق بالتربية الخاصة للمعوق على المستوى الدولي، ذلك أن (اليونسكو) تعتبر تربية ذوي الحاجات الخاصة جزءاً من برنامج بعنوان: (التربية للجميع: والحديث عن التربية للجميع يعني الاعتراف رسمياً بحق كل فرد في التعليم، ويشمل هذا الحق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، والبالغين ذوي الحاجات الخاصة في الحصول على تعليم ملائم لاحتياجاتهم، كما نص على ذلك إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الطفل، وإعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق ذوي الحاجات الخاصة .

ورغم أن هذين الإعلانين كانا من دواعي التقدم لأقطار كثيرة، حققت نجاحاً كبيراً في هذا المجال، فإن الواقع مازال مؤسفاً في معظم البلدان النامية سواء من حيث حجم التربية المقدمة لذوي الحاجات الخاصة أو نوعيتها، لذا قامت اليونسكو في العامين 1986-1987 باستعراض كل ما يتعلق بتربية ذوي الحاجات الخاصة من سياسات وتشريعات وإدارة وتمويل، واتصلت بثمانين قطراً ووردت إجابات من 75% منها أي من 58 قطراً، ويتضح من المعلومات المقدمة مدى التباين في مستوى التقدم الذي أحرزته المناطق المختلفة والأقطار أيضاً، ويتراوح هذا التقدم بين سلسلة من التطورات السابقة غير المنسقة، وبين مرحلة التجريب على إجراءات تتميز بقدر أكبر من التنظيم والتخطيط من أجل الإصلاح والتطوير، وباختصار يمكن القول: أن التربية الخاصة تمر حالياً بمرحلة انتقالية وأنها تتجه بوضوح نحو التأكيد على تقديم التربية للجميع .

وتشير المعلومات إلى زيادة ملحوظة على نطاق العالم بأسره في عدد الأقطار التي سنت تشريعات تتعلق بحق ذوي الحاجات الخاصة في التربية الخاصة وفرص حصولهم عليها، وقد غطت هذه التشريعات كل ذوي الحاجات الخاصة بشتى فئاتهم المختلفة وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين

خاصة بالمعاقين، ففي عام 1975 ظهر أول قانون خاص بالمعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعروف باسم القانون العام 142/94 ظهر القانون نتيجة لعدد من الضغوطات التربوية والاجتماعية التي قادها الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات والعاملين في مجال التربية الخاصة.(الروسان، 1998) .

الحقوق التي تضمنها القانون العام 142-94 :

1- الحقوق التربوية:

وتتضمن تلك الحقوق كما أوردتها المادة رقم (3. ج)

أ- ضمان الحقوق التربوية لكل الأطفال المعاقين مجاناً من عمر ثلاثة إلى ثمانية سنة.

ب-حقهم في المشاركة في كل النشاطات التربوية المدرسية كبقية الأطفال العاديين.

ج-حق الأطفال المعاقين في التربية المناسبة وتتضمن تلك الحقوق التربوية إعداد وكتابة خطة تربوية فردية لكل معوق كما تتضمن تلك الحقوق تعريف الأطفال المعاقين كل فئة من فئات الأطفال المعاقين وتعريف التربية الخاصة ومدى حاجة الطفل إلى برامج التربية الخاصة وتحديد مكونات الخطة التربوية وللتأكد من توفر ثلاثة شروط في كل خطة تربوية فردية.

2-حق الأطفال المعاقين وذويهم المطالبة بحقوقهم (Right to Dur Process of Low)

وتتضمن عدداً من النقاط :

-إشعار الطفل وذويه في تقديم شكوى ضد الجهات التي قيمت الطفل أو صنفته أو وضعته في المكان غير المناسب.

-حق الطفل في التقييم الفردي .

-حق الطفل وذويه في الإطلاع على السجلات والتقارير الخاصة به .

-حق الطفل وذويه في إقامة دعوى ضد المدرسة أو لجنة الخطة التربوية التي لم يتم تنفيذها .

-حق الطفل وذويه بضرورة وجود وصي عليه يتولى أمره ويطالب بحقوقه .

وقد أثارت مثل تلك الحقوق الرأي العام في المجتمع الأمريكي والمتعلقة بحقوق الأطفال غير العاديين ومعارضة البعض الآخر لها بسبب صعوبة توفير مثل هذه الحقوق إذا ما طبق القانون .

3- حق الأطفال المعاقين في التقييم المناسب غير المتحيز:

وتتضمن تلك الحقوق أن تكون لغة الاختبارات مناسبة للطفل ولا تكون متحيزه ثقافياً أوعرقياً وأن يستخدم أكثر من اختبار في تقييم أداء الطفل ومن قبل أخصائيين ذوي كفاءة عالية في استخدام تلك الاختبارات .

4- تعريف الإعاقة وفئاتها (definition of H.C Conditions)

يتضمن القانون تحديداً لفئات التربية الخاصة وهي الإعاقة العقلية،الإعاقة السمعية،الإعاقة البصرية،ذوي الاضطرابات اللغوية،الاضطرابات الانفعالية،الإعاقة الحركية ذوي المشكلات الأخرى.

كما تضمن القانون تعريفاً لكل فئة من الفئات السابقة.

أهداف القانون رقم 94-142

يذكر بالارد وزميله(Ballarad & Zettel ، (1979 الأهداف للقانون 94 المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين.

ومن هذه الأهداف(الروسان، 1998):

1- ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة لذوي الحاجات الخاصة الذين يحتاجونها

2- ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للشباب ذوي الحاجات الخاصة.

3- ضمان إدارة برامج التربية الخاصة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية .

4- دعم برامج التربية الخاصة من قبل الولاية والحكومة الفدرالية.

القانون الأمريكي لذوي الحاجات الخاصة(ADA)

تمحورت المناقشات السياسية التي كانت تدور في الولايات المتحدة في القرن العشرين والمتعلقة بجميع التشريعات الرئيسية الخاصة بالإعاقات والمعاقين حول خلاف أساسي بين دعاة الحقوق المدنية والاقتصاديين، وقد كانت نتيجة الخلاف بين الليبراليين والمحافظين من الاقتصاديين لمصلحة الأفراد المعاقين مما أفرز برامج خاصة بهم وقد كانت هذه النتائج ناجمة عن نشاطات الليبراليين الذين كانوا يرون في هذه البرامج حاجة وضرورة اجتماعية فهي تجسيد لإجراءات توفر على المدى البعيد التكلفة المادية، ولعل برنامج إعادة التأهيل الفيدرالي والذي يعود لسنة 1920 خير مثال على ما تقدم فقد كان

يعتبر مثالاً للخدمات الاجتماعية الحيوية من قبل الليبراليين ومثالاً للاستثمار في قدرة الأفراد المعاقين وإنتاجيتهم من قبل المحافظين .وعلى الرغم من الاعتراضات الكثيرة من قبل المحافظين والاقتصاديين الذين كانوا يرون في القانون زيادة في حجم التكاليف والنفقات فإنه قد تم إقرار قانون الإفراد الأمريكيين المعاقين والمعروف . .ADA; P.L) (336-101والواضح من القانون أنه قد تأثر بالنقاشات الدائرة بين الاقتصاديين ودعاة الحقوق المدنية، وهنا يتبادر لأذهاننا السؤال التالي لماذا تم إقرار القانون السابق على الرغم من كل الانتقادات السابقة له بكونه تشريعاً مكلفاً جداً؟

أولاً: شهدت الفترة التي تم فيها إقرار مسودة القانون حضور للأدلة وللمشاهدات والآثار الناجمة عن التمييز على حياة الأفراد المعاقين ومدى ضرورة ذلك على المجتمع واقتصاده .

ثانياً: إن عدم إقرار برامج حكومية جديدة والمطالبة بدلاً عنها بإجراءات خاصة لتوفير فرص متساوية وعادلة للأفراد المعاقين يعني عدم إضافة نفقات جديدة على الخزينة وبالتالي مبرراً أكبر لإقرار القانون .

ثالثاً: لقد تم اعتماد القانون نتيجة لجهود أعضاء رئيسيين في مجلس الشيوخ من أمثال توم هاركين، لويل بيكر، وتيد كينيدي وهم جميعاً ينحدرون من عائلات فيها أفراد معاقون.

رابعاً: إن الرئيس الأمريكي جورج بوش قد دعم القانون .

خامساً: إن الأساس التشريعي لقانون ADA قد ضم العديد من التشريعات التي كانت موجودة للقضاء على التمييز ضد الأفراد ولإتاحة الفرصة لهم للحصول على فرص متساوية وعادلة.

سادساً: إن الدعم الذي حظى به القانون قد تم الحصول عليه من خلال نتائج الدراسة المسحية التي قام بها لويس هاريس في عام 1986 على 1.000 من الأفراد المعاقين وقد أشارت الدراسة السابقة إلى أن الأفراد المعاقين يرون بأن التشريعات الخاصة بالإعاقة قد حسنت من كم الفرص المتاحة، وقد أشار 75% من أفراد العينة إلى ضرورة تدعيم وتقوية القوانين الفدرالية الخاصة بمناهضة التمييز .

إضافة إلى ذلك فقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع غيرها من حيث نسب المشاركة للأفراد المعاقين في الأنشطة المجتمعية وكذلك موافقة لإحصائيات البطالة لعقدي

السبعينات والثمانينات حيث أظهرت أن هناك انخفاضاً في نسب وأعداد الأفراد المعاقين ما بين العامين 1970-1988 من 41% إلى 33 .%.

ولعل أقرب التشريعات التي سبقت ظهور قانون الأفراد الأمريكيين ADA من حيث المحتوى هو القسم 504 من قانون إعادة التأهيل للأفراد المعاقين للعام 1973م .

إن الكم الكبير من المعلومات التي قد تم جمعها أثناء إعداد مسودات القانون من قبل الكونغرس الأمريكي حول ممارسات التمييز التي كانت تتم في المجتمع الأمريكي قد نمت من خلال الدراسات المسحية ومثالها دراسة لويس هاريس ورفاقه 1986م، بالإضافة إلى عقد 11 جلسة من جلسات الاستماع العلنية في مقر ممثلي الشعب والعديد من الجلسات كذلك كانت تعقد في الولايات الأمريكية وقد تم توصل الكونجرس للنتائج التالية :

1- حوالي 43 مليون من الأمريكيين يعانون من واحدة أو أكثر من الإعاقات الجسدية أو العقلية وهذا الرقم يزداد باستمرار .

2- تاريخياً كان المجتمع يميل إلى عزل ونفي الأفراد المعاقين وعلى الرغم من وجود بعض التغيرات الإيجابية والتحسن في النظرة العامة إلا أن أشكال التمييز ضد المعاقين هذه تبقى مشكلة اجتماعية مستعصية .

3- إن التمييز ضد الأفراد المعاقين مازال يتركز في جوانب مثل العمل والمسكن والمواصلات والتعليم والاتصالات ووسائل الترفيه والتوطين والخدمات الصحية وحتى التصويت وإمكانية الوصول للخدمات العامة .

4- وعلى العكس من الأفراد الذين تعرضوا للتمييز بسبب اللون أو العرق أو الجنس أو الأصول أو الديانة أو العمر فإن الأفراد المعاقين الذين تعرضوا للتمييز على أساس إعاقتهم لم يكن لهم ملاذ أو جهة قانونية للتبليغ أو الشكوى عن الإساءة .

5- يتعرض المعاقون إلى أشكال مختلفة من التمييز والتي تتضمن الاستثناء غير المبرر والاستبعاد وإلى وجود العديد من المعيقات الهندسية في التنقل والمواصلات وقوانين الحماية الزائدة لهمْ وهذا أدى بدوره إلى الفشل في تحقيق أي تحسينات أو تقدم في الممارسات والمعايير المتبعة للتقليل من أثر التمييز والعزل و/أو التهميش في البرامج أو الوظائف أو الامتيازات أو أية فرص أخرى .

6- إن معلومات الإحصائيات السكاني والمسوح الوطنية والعديد من الدراسات قد وثقت أن الأفراد المعاقين كمجموعة يمثلون فيه مضطهدة ومحرومة بشكل كبير جداً اجتماعياً ومهنياً وحتى اقتصادياً وتربوياً من العديد من الفرص .

7- الأفراد المعاقين هم أقلية منفصلة ومعزولة تعرضت تاريخياً إلى معاملة سيئة وإلى عدم مساواة وبشكل متعمد بالإضافة إلى التعامل الناجم عن الصور النمطية لهم والافتراضات المسبقة عن عدم قدرتهم على الإنجاز والمساهمة والمشاركة في المجتمع .

8- إن أهداف المجتمع والأمة التي تتلاءم مع مصلحة الأفراد ذوي الإعاقة يجب أن تضمن المساواة الكاملة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والمشاركة الكاملة والعيش المستقل والكفاية الاقتصادية الذاتية للفرد المعاق .

9- إن استمرار التمييز غير المبرر وبدون أي داع والإجحاف بحق الأفراد المعاقين يمنعهم من التنافس على قاعدة المساواة والعدل في الفرص المتاحة مما يسيء إلى المجتمع الأمريكي المشهور بالحريات والمساواة وكذلك فإنه يكلف الخزينة المليارات من الدولارات الناجمة عن اعتمادية هؤلاء الأفراد وعدم إنتاجيتهم .

وكنتيجة لما تقدم وبناءاً عليه فقد أقر الكونجرس الأهداف التالية لقانون : ADA

1- المطالبة بتوفير التزام وطني واضح ومكثف للقضاء على التمييز ضد الأفراد المعاقين وجميع الممارسات الدالة على ذلك .

2- توفير معايير قوية وواضحة ومدعمة لتحديد وتعيين الممارسات التي تمثل تمييزاً .

3- التأكيد على أن الحكومة الفدرالية تلعب دوراً أساسياً في دعم المعايير التي تم إقرارها في هذا القانون بالنيابة عن الأفراد المعاقين .

4- أن يتم التفتيش وبتفويض من سلطة الكونغرس والتحقق من تطبيق البند الرابع عشر وتنظيم الممارسات التجارية لتحديد المجالات الرئيسية للتمييز التي تواجه المعاقين بشكل يومي .

ويضم القانون خمس فصول هي:

الفصل الأول: منع أي ممارسات للتمييز ضد الأفراد والمعاقين بناء على إعاقاتهم فيما يتعلق بالتوظيف والعمل ويمكن القول بأن الهدف من الفصل الأول هو التأكيد من حصول الأفراد المعاقين المؤهلين على فرص متساوية للتنافس على الوظائف وهو كذلك يمنع

أرباب العمل من التمييز بناء على الإعاقة، وقد تم تفعيل الفصل الأول في 1992/7/26 للمؤسسات التي يبلغ عدد موظفيها 25 موظفاً فأكثر وفي 1994/7/26 تم تفعيل الفصل الأول للمؤسسات التي يبلغ عدد موظفيها 15 فأكثر.

وقد تم تعريف متطلبات العمل الأساسية من خلال الفصل الأول من خلال عدة خصائص منها :

- يعد المتطلب ضرورياً إذا كانت طبيعة المهنة قد وجدت لأداء ذلك المتطلب .
- يعد ذلك المتطلب ضرورياً إذا كان عدد الموظفين محدوداً بحيث يكون توزيع المهام عليهم محدود جداً .
- إذا كانت طبيعة المهمة على قدر عال من التخصصية بحيث تتطلب مهارات عالية لأدائها.

تكييف الظروف البيئية بشكل منطقي:

إن مهمة توفير ظروف معقولة للعمل للفرد المعاق مطلوبة وإلا فإن عدم الالتزام من قبل رب العمل يعتبر مخالفة للقانون، ويعتبر توفير ظروف ملائمة عملية مستمرة لا تتوقف حتى لو تغيرت الوظيفة، وقد ضم قانون ADA أجرت تعديلات تتعلق بمعوقات مختلفة وما يقابلها من ظروف وتعديلات .

ومنها التعديلات التالية :

1- (تعديل البيئة الفيزيائية) المادية لمكان العمل كغرفة الاجتماعات والاستراحة وقاعة الطعام بحيث تسهل حركة الأفراد المعاقين فيها .

2- إعادة هيكلة وظيفة معينة بحيث تصبح متطلباتها الأساسية قابلة للتطبيق والتنفيذ من قبل أي شخص معاق .

3- إعادة جدولة ساعات العمل بحيث يتاح للفرد المعاق العمل بشكل جزئي ولساعات محدودة خصوصاً إذا كانت الحالة تتطلب رعاية طبية مستمرة أو تصاب بالإعياء .

4- إعادة تعيين الفرد المعاق في الشواغر الموجودة .

5- توفير الدعم من المعدات والأجهزة اللازمة .

6- تعديل الكيفية التي يتم بها تقديم طلبات العمل مثال ذلك مقابلة الشخص المعاق وجعله يقدم الطلبات شفهياً إذا كان لديه عسر قراءة .

7- تعديل سياسات الشركة ومثال ذلك أن يسمح للفرد المعاق مثلاً بإحضار كلبه (كلب الخدمات) إلى مكان العمل .

8- توفير أفراد مؤهلين للقراءة وقادرين على التفسير لكي يفسروا متطلبات المهنة لذوي الحاجات الخاصة؟

9- توفير مكان مناسب للفرد الذي يعاني من إعاقة نفسية (اضطراب في السلوك) حيث يخفف فيه من ضغوطاته النفسية .

وبناء على ما تقدم وكما ذكرنا سابقاً فإن فشل رب العمل في توفير التسهيلات والتعديلات المطلوبة للموظف ذو الحاجة الخاصة يعد تقصيراً وتمييزاً ضده قائماً على إعاقته .

إن المبدأ الذي تقوم عليه التعديلات والتغييرات المنطقية التي يطالب بإجرائها قانون ADAهو الذي يميز هذا القانون عما سبقه من تشريعات كانت تناهض التمييز (مناهضة للتمييز) .

إن المطالبة بالتعديلات في بيئة العمل بحسب القانون لم تكن يوماً قائمة على نتائج لممارسات خاطئة سابقاً أو أي شكل من أشكال التمييز بل على العكس فإن القانون يفرض نوعاً من العبء أو المسؤولية بدون وجود أخطاء سابقة تبرر هذا النوع من الالتزام .

إن وجود تشريع يطالب بإجراء التعديلات في بيئة العمل لا يعني بأي حال إضافة أعباء غير مبررة أو زيادة أي إجراء ينتج عنه صعوبات ملحوظة أو نفقات باهظة في بيئة العمل لذلك يجب مراعاة حجم أو قدرة المستثمر (رب العمل) وحجم الموارد المتوفرة وطبيعة المهام المطلوب .

أي إننا بحسب التعريف تتناول الموارد المالية لصاحب العمل والبناء التنظيمي والفيزياتي لمكان العمل وطبيعة المهام والوظائف المتاحة والمغزى المقصود هنا أن ما يصلح من تعديلات مبررة (Reasonable Accommodation) لفرد ما قد لا يكون مناسب لغيره .

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن حجم التكاليف الناجمة عن هذه التعديلات قد يعد من المعوقات لصاحب العمل والذي يجب أن يكون مدركاً لأهمية وجود موارد مالية إضافية تغطي نفقات التدريب والتأهيل للفرد المعاق بحيث يكون هناك جهة أو مؤسسة لإعادة

التأهيل تغطي مثل هذه النفقات ولتلخيص ما تقدم نقوا إن حجم التعديلات وتكييف لملائمة طبيعة العمل وبيئته وفقاً لوضع الفرد المعاق وما يترتب عليه من تكاليف مالية بعد كل ذلك من العوامل التي تحدد قدر الأعباء التي تضاف على كاهل أرباب العمل لكنها ليست الوحيدة هناك أيضاً التساؤل الآتي:

هل هناك من أضرار ناجمة عن هذه التغييرات والتكييف على البناء أو على المعدات ككل؟ ومع ذلك فالمتتبع والملاحظ لما سبق يجد أن المجتمع مازال غير جاهز فعلياً لمثل هذه التغيرات ومازال بعيداً عن التطبيق الكامل لمبدأ المساواة والتكافؤ في الحصول على فرص العمل للأفراد أو المعاقين وبغض النظر عما إذا كانت هذه أمنية لدعاة الحقوق أم هي مصدر إلهام فإن الوضع لا يعكس أبداً أنها إعادة صياغة أو إنتاج جديد للموارد بل هو مقاربة صعبة وقاسية للخيارات المطروحة أمام العاملين في سوق العمل.

إلا أن الأمل ما زال منعقداً على حجم الوعي المجتمعي فأي منها لا يعلم متى من الممكن أن يصبح فرداً معاقاً لذلك يجب إعادة توجيه بعض الأوجه المجتمعية للإنفاق على أمل أن يتغير التقبل لأبناء المجتمع لفكرة المساواة بين المعاقين والعاديين في مجال التوظيف والعمل ومن أمثلة هذه الإجراءات على سبيل المثال: أن يتم توجيه برامج تأمين المدعومة بالضرائب بحيث تغطي تكاليف اللوازم والمعدات والتسهيلات التي قد تلوم للفرد المعاق كي يصبح أكثر إنتاجية في عمله وأكثر استقلالية للتخفيف من الآثار والأعباء الإضافية التي يتعرض لها أرباب العمل نتيجة توظيف أفراد ذوي حاجات خاصة.

تعليمات طلبات العمل:

حدد القانون الأمريكي لذوي الحاجات الخاصة مجموعة من المتطلبات المفصلة ذات العلاقة باستخدام الاختبارات والتساؤلات الطبية علماً بأن هذه المتطلبات الخاصة تم إقرارها لحماية كل من مقدمي الطلبات من المعاقين وكذلك أرباب العمل، حيث تتجسد حماية حقوق مقدمي الطلبات من المعاقين من خلال إلزام أرباب العمل بتشغيلهم طالما أنهم قادرون على إتقان مهارات العمل الأساسية، أما فيما يتعلق بحماية أرباب العمل فيتمثل بإعطائهم الحق لرفض المتقدمين للعمل من المعاقين غير القادرين على القيام بمهام العمل الأساسية بسبب من إعاقتهم .

ولتفعيل هذه الحماية أقر القانون الأمريكي للمعاقين عملية من خطوتين لغايات الاختبارات الطبية والتساؤلات المتعلقة بمقدمي الطلبات :

الخطوة الأولى : تحدث خلال المرحلة الأولية من تقديم الطلب حيث يتوجه صاحب العمل بمجموعة من الأسئلة لمقدم الطلب تتعلق بمؤهله العلمي والمهارات التي يمتلكها للحصول على هذه الوظيفة، وكذلك أسئلة من مثل: هل أنت كحولي..؟ هل تستخدم العقاقير بصورة غير قانونية؟ هل سبق وأن تلقيت علاج لما سبق ذكره؟

الجدير بالذكر أن المفحوص خلال هذه المرحلة لا يخضع لاختبارات طبية كضغط الدم أو اللياقة البدنية .

الخطوة الثانية: في حال قرر رب العمل استعمال مقدم الطلب، عندها يمكنه الانتقال إلى الخطوة الثانية من عملية التوظيف، هنا يسمح لرب العمل إخضاع المرشحين للعمل لمجموعة من الاختبارات الطبية والصحية، وتبقى فرصة العمل من حق المرشحين من المعاقين ما لم تثبت الفحوص عدم الكفاية البدنية والانفعالية .

كذلك نجد أن القانون الأمريكي للمعاقين حدد مجموعة من المحاذير التي لا يحق لأصحاب العمل ارتكابها أو تجاوزها، فهذا القانون وإن ظهر أساساً لإنصاف المعاقين من ممارسات التحيز التي كانت تتخذ بحقهم من قبل أرباب العمل، نجد فيه إشارة إلى أحقبة أرباب العمل في الإفادة من صناديق الدعم التابعة لحكومة الولاية، أو حتى تلك التي تعبر عن مبادرات شخصية لبعض المؤسسات الخاصة، كل هذا في سبيل تسهيل عملية تشغيل ذوي الحاجات الخاصة الذين يتقنون المهارات الأساسية للعمل، وطالما أن أرباب العمل حصلوا على الدعم المالي اللازم لا يحق لهم رفد العاملين لديهم من المعاقين بحجة ارتفاع كلفة التأمين الصحي، ويضرب المشرع مثالاً على ذلك كلفة التأمين الصحي للعامل المصاب بالسكري، حيث أن ارتفاع كلفة التأمين الصحي لا يعد مبرراً كافياً لرفد هذا العامل طالما أنه يتقن المهارات الأساسية للعمل ويقوم بدوره على أكمل وجه .

يمنع القانون الأمريكي لذوي الحاجات الخاصة أرباب العمل من التدخل في العلاقات التقاعدية التي تسبب نوعاً من التحيز ضد العاملين لديهم من ذوي الحاجات الخاصة، وفي حال حدث مثل هذا التحيز توجب على أرباب العمل إزالته .

وفيما يلي مثال قدمته اللجنة الأمريكية لفرص العمل المتساوية(EECO) افترض أن صاحب العمل اقترح تعاقداً وظيفياً للعمل في موقع يصعب الوصول إليه من قبل بعض الفئات الخاصة، هنا يقع على عاتق صاحب العمل توفير التكييفات المناسبة لتمكين شخص معوق يستخدم الكرسي المتنقل للحصول على التدريب المناسب لفرصة العمل هذه.

تنفيذ الفصل الأول:

انبثق العنوان الأول من القانون الأمريكي لذوي الحاجات الخاصة من قانون الأحوال المدنية البند السابع منه لعام 1964 والذي ينص على منع التحيز بمختلف أشكاله تبعاً للجنس أو العرق أو الدين أو الأصل، وجاء البند الأول من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين ليضيف التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة بسبب من إعاقتهم، ذلك أن ذوي الحاجات الخاصة لطالما ادعوا التحيز ضدهم من قبل أرباب العمل، ووفقاً لأحكام قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين الذي يحق للشخص المعوق إقامة دعوة تسمى هذه العملية بالدعوة الخاصة وقد تمت المصادقة عليها في شهر آذار من العام 1993 خاصة يقاضي فيها رب العمل في حال كان لديه الدليل الذي يثبت التحيز القائم ضده، وهذه الميزة ما هي إلا ثمرة لجهد اللجنة الأمريكية لفرص العمل المتساوية، كما وقدمت هذه اللجنة وصفاً لأشكال التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة والذي غالباً ما يتمثل بالرفد من العمل أو عدم قبول المعوق أصلاً، وفي حال ثبت ذلك، يلزم القانون أرباب العمل بإعادة استعمال المعوق، ودفع أتعاب المحامي، وتقديم تعويض مادي مناسب للمعوق .

الفصل الثاني: من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين:عدم التمييز في خدمات الولاية والحكومة المحلية القائم على أساس الإعاقة:

تم تفعيل هذا الفصل في كانون الثاني من العام 1992 وينطوي على عنوانين فرعيين :

من العنوان الثاني جاء ليكمل للقسم 504 من قانون التأهيل الصادر (A) العنوان الفرعي الأول في عام 1973 القاضي بمنع التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة وعدم حرمانهم من المشاركة في الأنشطة والبرامج على صعيد الولايات والحكومات المحلية (الهيئات الرسمية) والتي بدورها تحصل على الدعم المادي الاتحادي .

ينص العنوان الثاني من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين على ضرورة وصول ذوي الحاجات الخاصة إلى كافة الفعاليات والنشاطات والبرامج التي توفرها الهيئات الرسمية .

ومن الأمثلة تدل على إخفاق الهيئات الرسمية في تقديم التسهيلات المناسبة لذوي الحاجات الخاصة عدم توفير مترجم إشارة للصم أثناء اجتماع مجلس المدينة .

مثال آخر: عدم توفر مصعد في مبنى البلدية .

يتضح من المثالين السابقين، أن العنوان الفرعي الأول (A) من العنوان الرئيسي الثاني من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين يتطلب من الهيئات الرسمية إحداث تعديلات معقولة في سياساتهم وممارساتهم وإجراءاتهم لتجنب التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة .

ومن الأمثلة على التعديلات المعقولة التي يمكن للهيئات الرسمية إحداثها السماح للصيدليات ببناء عتبات (درجات) تمتد بصورة أفقية حتى وأن تجاوزت حدود البلدية لتسهيل وصول ذوي الإعاقات الجسدية .

مثال آخر:

توفر الهيئات الحكومية شخص من لديها لمساعدة معاق عقلي لإكمال الطلبات التي تتصف إجراءاتها بالطول والتعقيد، وخاصة طلبات برامج الإغاثة العامة، والتي تقدم بدورها الغذاء والمسكن والمساعدات للمعاقين الذين يثبتون أهليتهم .

ومن الأمثلة أيضاً على التعديلات المعقولة التي يتضمنها العنوان الفرعي الأول (A) من العنوان الرئيسي الثاني من هذا القانون تعديل قوانين المدارس والتي تفرض سقفاً عمرياً (18) سنة للمشاركة في الأنشطة الرياضية التي تعقدها، وذلك من خلال الإبقاء على أحقية المعاق في المشاركة في الأنشطة الرياضية والبرامج الصيفية حتى عمر 24 سنة .

كما ويمنع العنوان الفرعي الثاني (A) الهيئات العامة من إنكار حق ذوي الحاجات الخاصة في الانتفاع من البرامج والنشاطات والخدمات العامة .

وتجدر الإشارة إلى الحقيقة التالية :

في حال قامت الهيئات الرسمية بإجراء أي تعديل من شأنه توفير تسهيلات للمعاقين فأولية الانتفاع منه بالدرجة الأولى تكون للمعاقين أنفسهم .

ويذهب العنوان الفرعي الثاني (A) إلى ما هو أبعد من المعوق بحد ذاته، فهو يمنع التحيز ضد أي شخص يمت بصلة للشخص المعوق نفسه، والمثال التالي يوضح ذلك بجلاء:

في حال رفض أحد المراكز الترفيهية عضوية طفل ما بذريعة أن أخا له مصاب بفيروس المناعة البشرية (HIV) المسبب لمرض الايدز، فإن هذا التصرف يعتبر غير قانوني ومخالف لقانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين.

منذ تعميم هذا البند سارعت العديد من الحكومات المحلية والولايات باتخاذ الإجراءات اللازمة لإحداث تعديلات معقولة على ما هو كائن بغية توفير التسهيلات المرجوة .

العنوان الفرعي الثاني (B) من العنوان الثاني من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين . جاء العنوان الفرعي الثاني (B) من العنوان الرئيسي الثاني من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين ليوضح المتطلبات التي حددها البند 504 من قانون التأهيل الصادر في عام 1973 والذي بدوره يحدد المهام المطلوبة من أنظمة النقل التي تتلقى دعم مالي اتحادي والتي لا تتلقى دعم مالي، لتقليل فرص التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة .

يقضي العنوان الفرعي الثاني (B) بضرورة تكييف الحافلات الجديدة فقط والمعدة لنقل الركاب والمؤجرة والمباعة لتناسب ذوي الحاجات الخاصة وخاصة الذين يستخدمون الكراس المتحركة، أما القديمة منها فلا تنطبق عليها أحكام هذا القانون، وكذلك يتوجب على الهيئات الرسمية توفير خطوط نقل مباشرة أو نصف مباشرة، عوضاً عن تلك التي تنطلق وفقاً لمواعيد محددة، وذلك لتوفير المشقة على ذوي الحاجات الخاصة الذين ليس بمقدورهم انتظار الحافلات ووسائط النقل التي تلتزم بمواعيد محددة .

أثارت قضية وسائط النقل نصف المباشرة جدلاً في أوساط المهتمين لما تضيفه منه أعباء مالية جديدة ويقترح البعض تطوير قطاع النقل بأكمله لمواجهة هذه المشكلة .

كما حدد هذا القانون الفرعي مجموعة من التعديلات التي يتوجب على قطاع النقل إجراؤها لتسهيل ترحال وتنقل ذوي الحاجات الخاصة داخل المدن وخارجها، وخاصة ما تعلق منها بالسكك الحديدية والقطارات والمرافق الملحقة بمحطات القطار، ولكن ونظراً

للكلفة الباهظة التي تتطلبها مثل هذه التعديلات، فإن خطة العمل التي وضعت لتطبيق هذه التعديلات جاءت مرحلية، ينتهي آخرها بحلول العام 2010م .

الفصل الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين:عدم التحيز في وسائل الترفيه الرسمية والتسهيلات التجارية:

أقر العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين في 26 كانون الثاني من العام 1992 ويغطي هذا العنوان المؤسسات الخاصة التي تمثل وسائل الترفيه والتسهيلات التجارية، وكذلك المؤسسات الخاصة التي تعقد الامتحانات والدورات المتعلقة بالطلبات والترخيص، والشهادات ذات العلاقة بالتعليم الثانوي وما بعده، ويشمل كذلك الطرق الثابتة والمتطلبات التي تتجاوب وأنظمة النقل التي لا تقتصر على خدمات النقل العام فقط بل تشمل خدمات النقل داخل المطارات والموانئ والجامعات والكليات .

كما يمنع هذا القانون أي تحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة بسبب من إعاقتهم يحول دون حصولهم فرص الترفيه كالخدمات والتسهيلات والسلع والامتيازات المختلفة التي تقدمها الهيئات الخاصة كالفنادق والمطاعم والحانات والمسارح والمكتبات والحدائق والمدارس الخاصة والبنوك والمستشفيات ومحطات الوقود وغيرها .

وتحت ظلال العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين ADA صرحت دائرة العدل الأمريكية بما يلي :

تعقد الهيئات الخاصة الاختبارات اللازمة لذوي الحاجات الخاصة في الزمان والمكان والحالة التي تكفل عكس قدرات ذوي الحاجات الخاصة ومستويات تحصيلهم الحقيقية، وفي حال تطلبت مثل هذه الفحوص والاختبارات أي تعديل أو توفير أدوات مساعدة وجب على الهيئات الخاصة توفيرها .

فالاختبارات الشفوية التي تقدم للصم بدلاً من تقديمها بلغة الإشارة وتوفيرها المعينات السمعية، إما بالنسبة للمكفوفين فتقدم الأسئلة مسجلة على أسئلة خاصة ..وهكذا .

تعود جذور العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين إلى فكرة العدالة التي طرحها كل من دوجلاس وجولدبيرج في عام 1964 والتي بدورها جسدت البند الثاني من قانون الحقوق المدنية الصادر في عام 1964 والذي يناهض التحيز بمختلف أشكاله على صعيد وسائل الترفيه بسبب من العرق أو اللون أو المعتقد .

فيما يلي سرد للحادثة التي نجم عنها امتداد قانون الحقوق المدنية ليشمل ذوي الحاجات الخاصة والذي مثل مؤخراً بالبند الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين :

في عام 1988 نشرت صحيفة واشنطن بوست قصة حارس حديقة الحيوانات العامة في واشنطن الذي منع طفل منغولي من دخول حديقة الحيوانات، لأنه ظن بأن تصرفات هذا الطفل ستزعج الشامبانزي .

كما نص العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين على إزالة كافة العوائق المعمارية والبنائية التي من شأنها الحيلولة دون انتفاع من وسائل الترفيه المتاحة، لأن مثل هذه العوائق تشكل تجيزاً آخر ضد ذوي الحاجات الخاصة، لذلك قدمت دائرة العدل الأمريكية 1992، 21 مثالاً على التعديلات التي يمكن النظر إليها على أنها قابلة للتحقيق والإنجاز ضمن العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين ADAوهذه الأمثلة هي :

1- بناء العتبات .
2- عمل انحناءات منخفضة للممرات والمداخل .
3- إعادة ترتيب الرفوف .
4- إعادة ترتيب الطاولات والمقاعد وغيرها من قطع الأثاث .
5- إعادة ترتيب الهواتف .
6- إضافة أزرار تحكم نافذة للمصاعد .
7- توفير منبهات ضوئية .
8- زيادة عرض الأبواب .
9- إضافة المفصلات والمقابض لتوسيع الممرات .
10- إزالة الأبواب الدوارة أو توفير طرق بديلة للوصول .
11- توفير أبواب يسهل استخدامها .
12- توفير أماكن مناسبة لارتداء الملابس في الحمامات العامة.
13- إعادة ترتيب موجودات الحمام لاستغلال المساحة بصورة أفضل.
14- عزل أنابيب المياه في الحمام خشية إحداث الحرائق .
15- تركيب مقاعد الحمام بصورة مرتفعة .

16- تركيب المرايا بطول كامل .

17- إعادة ترتيب المناديل الصحية في الحمام بشكل يسهل الوصول إليه .

18- توفير مكان مناسب للاصطفاف .

19- توفير محطات مياه الشرب .

20- توفير أرضيات من الجاد قليل الكثافة .

21- تصميم سيارات يتم التحكم بها عن طريق اليد .

يلاحظ أن العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين استخدم مصطلح التعديل المعقول (Reasonable Modification) في حين أن العنوان الأول والثاني من ذات القانون استخدم مصطلح التكييف المعقول (Reasonable accommodation)والفرق بينهما يتمثل في إشارة المصطلح الأول إلى التعديلات التي لا تتطلب جهود كبيرة كما لا تتطلب إعادة هيكلة البناء كلياً في حين أن المصطلح الثاني يشير إلى تعديل أعمق يجري على البنى القائمة .

قدمت جمعية المصرفيون الأمريكية المثالين التاليين للتعديلات المعقولة التي يتضمنها العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين :

- ليس من الضروري أن توفر البنوك كل نماذج الطلبات لديها بلغة برايل،ولكنها توفر قارئاً مبصراً يقوم بهذه المهمة.

- توفير البنوك خدمة الصراف الآلي للمكفوفين مستخدمة في ذلك لغة برايل بالإضافة إلى طريقة المبصرين .

يوضح المثالان السابقان الفرق بين مصطلحي التعديلات الوارد في العنوان الثالث من القانون ومصطلح التكييفات المعقولة الوارد في العنوانين الأول والثاني من القانون ذاته .

من هو المسؤول عن تنفيذ العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين؟ تتطلع دائرة العدل الأمريكية بتنفيذ العنوان الثالث من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين بما يتضمنه من بنود، وطريقها إلى ذلك يتمثل بالتفاوض مع الجهات المعنية ليتم إقراره رسمياً على صعيد الولاية، وفي حال لم تسفر هذه المفاوضات عن

نتيجة إيجابية تتخذ دائرة العدل الأمريكية إجراءاً أكثر حزماً وذلك بإحالة هذه البنود إلى المحكمة الفدرالية المباشرة في تنفيذها قانونياً .

كذلك يمكن تنفيذ هذا القانون من قبل الأفراد ذوي الحاجات الخاصة الذين يثبتون اختراق الجهات الرسمية المتضمنة في العنوان الثالث، لبنود هذا العدوان وذلك باتخاذهم أحد أشكال التحيز ضد ذوي الحاجات الخاصة وفي حال ثبت حق للمدعى مقاضاتهم عبر المحاكم الفيدرالية .

الفصل الرابع : الوصول المتزايد للاتصالات بموجب قانون الاتصالات لعام 1934 صرح الكونغرس الأمريكي بما هو آت :

أينما كان ممكناً، ينبغي توفير خدمات الاتصالات لكافة المواطنين الأمريكيين، بحيث يسهل وصولهم لخدمات الهاتف والاتصال الهوائي وبكلفة معقولة .

ومؤخراً أصبحت الفرصة متاحة للإفادة من هذا القانون للأفراد ذوي الحاجات الخاصة سمعياً وكذلك الذين يعانون من مشكلات تواصلية، وهذا بفضل قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين 1991م .

وبموجب التعديل الذي طرأ على البند الثاني من قانون الاتصالات لعام 1934 أفاد العنوان الرابع من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين 1993، بضرورة تقوية نظام خدمة الاتصال الثنائي داخل وخارج الولاية، الأمر الذي يمكن الأفراد الصم الذين يستخدمون خدمة (طريقة الاتصال للصم (TDD) من إجراء اتصالاتهم من خلال اتصالهم بمشغل خدمة التقوية، والذي يوفر لهم إمكانية الاتصال الكتابي من خلال آلة مزودة بلوحة مفاتيح وناسخة يمكنها إرسال واستقبال المادة المطبوعة .

وبدون هذه الخدمة لا يستطيع الأفراد الصم القيام بالمهام اليومية البسيطة باستقلالية كالحجز في مطعم، أو استدعاء فني الصيانة .

يوجب العنوان الرابع من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين تفعيل نظام تقوية خدمة الاتصال السابق شرحه بحيث تكون متوفرة للصم وضعاف السمع وذوي المشكلات النطقية . وضعت اللجنة الفيدرالية للاتصالات مجموعة من المعايير لخدمة تقوية الاتصال هي :

1- توفير خدمة تقوية الاتصال على مدار 24 ساعة .

2- عدم تحديد مدة الاتصال التي تجري عبر هذا النظام .

3- على مشغل هذه الخدمة الحفاظ على سرية النصوص التي يستقبلها .

4- ينبغي أن تكون تكلفة هذا الاتصال ككلفة الاتصال التقليدي .

تم توفير الدعم المالي لنظام الاتصال الخاص بالصم من خلال فرض ضريبة إضافية على وسائل الاتصال التقليدية وذلك للحفاظ على كلفة معقولة لنظام الاتصال الخاص بالصم وضعاف السمع وذوي المشكلات النطقية .

هذا وتعتبر اللجنة الوطنية للاتصالات الجهة المسؤولة رسمياً لتنفيذ بنود العنوان الرابع من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين، وهذه السلطة تفوض الحكومة الولاية حيث منحت شيء من اللامركزية التي تخولها من إتباع مجموعة من الإجراءات التي تتخذها بحق كل من ينتهك هذا القانون .

كذلك أوجب العنوان الرابع من قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين على جميع المحطات التلفازية الرسمية والتي تتلقى دعم اتحادي توفير الترجمة لمختلف برامجها وإعلاناتها .

الفصل الخامس: بنود أخرى

يتضمن العنوان الخامس مجموعة من البنود من مثل :

- يمنع قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين أي انتقام أو إجبار لأي شخص يعارض أي بند أو ممارسة ضمن هذا القانون لا تتمتع بالصفة القانونية .
- يتطلب هذا القانون من المعاريين والقائمين على أن أنظمة الاتصالات القيام باتخاذ الإجراءات اللازمة لتمكين ذوي الحاجات الخاصة من ممارسة حياتهم اليومية بيسر وسهولة .

بالإضافة إلى ذلك شمل الكونغرس نفسه ضمن هذا القانون إذ يمنع أي تحيز في التوظيف بسبب من العجز أو الإعاقة .

الالتزام بقانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين:

لخص كل من بيفير وفين الخطوات المتعددة التي أجريت لتقييم الالتزام بقانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين فعلى سبيل المثال، أشارت الجلسات التي عقدها المجلس الوطني للإعاقة إلى استجابات إيجابية للمسؤولين الاتحاديين، والأفراد ذوي الحاجات

الخاصة، والمنظمات التجارية، حيث سجلت تلك الجلسات فوائد عديدة حققها قانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين، من مثل إتاحة الفرصة لذوي الحاجات الخاصة للوصول بصورة أكبر للمواصلات وازدياد حراكهم وتنقلاتهم، وتحققت هذه النتائج بكلفة معقولة وعكسا التعاون بين الجهات والهيئات المختلفة .

وفي المسوحات التي أجراها مكتب المحاسبة العامة أشار إلى الالتزام بنسب معقولة ببنود بقانون ذوي الحاجات الخاصة الأمريكيين، حيث بلغت نسبة الالتزام 67-74 .% وبالرغم من هذه النسبة المقنعة ببعض الشيء إلا أن المجلس الوطني يطالب ببذل المزيد من الجهود ذلك أن مجموعة محددة سواء من الأفراد ذوي الحاجات الخاصة أو الأقليات العرقية لم تحصل على الحماية الكافية بعد. قانون(ADA).

القانون العام الثاني (قانون التربيه للأفراد المعاقين (Individuals With Disabilitties Education Aet)،(IDEA)

في عام 1995 تم تعديل القانون العام المعروف بأسم قانون التربية لكل الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بموجب القانون رقم (PL 101-176) ليصبح قانون التربية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة وقد تضمن مايلي :

- تغيير الأسم القديم الى الأسم الجديد.
- إضافة فئتين من فئات التربية الخاصة وهما فئة فصام الطفولة وفئة الأصابات الدماغية.
- تحديد العمر الزمني 16 سنه كعمر سقفي لتلقي برامج التربية الخاصة.

مبررات قانون : IDEA

- تزايد عدد الأطفال المعاقين الى حوالي 8 ملايين طفل.
- صعوبة توفير البديل التربوي المناسب لنصف هؤلاء الأطفال.
- عدم تلقي الكثير من الطلبة المعاقين لخدمات التربية الخاصة.
- صعوبة دمج الأطفال المعاقيين في المدارس العادية.
- ضعف التمويل الفدرالي للمؤسسات التربوية.
- تطبيق مبدأ المساواة بين الجميع.

حقوق الوالدين في التقويم حسب القانون العام1997 IDEA

-حق الوالدين في التقويم المناسب لطفلهم وأعداد الخطط التربوية الفردية(IEP).

-حق الوالدين في إعادة تقويم الطفل.

-حق الوالدين تقويم طفلهم باختبارات غير متحيزة.

-حق الوالدين في طلب تفسير النتائج والمناقشة.

-حق الوالدين في تقويم طفلهم بأكثر من جهة.

-حق الوالدين في السرية على المعلومات.

-حق الوالدين في الأطلاع على نتائج التقويم.

ايجابيات القانون العام رقم 94-142:

تتضح من خلال الأسئله والإجابات التالية:

-ماهو موقف المادة (504) من مفهوم البيئه التربوية الأقل تقييداً ؟

-ماهو موقف القانون من عملية تقييم وتشخيص حالات الإعاقة ؟

-ماهو موقف المادة (504) من عملية تقييم وتشخيص حالات الإعاقة ؟

-ماهو موقف القانون من موضوع سرية المعلومات الشخصية ؟

-ماهي الحقوق وأشكال الحماية التي يكفلها القانون للأطفال المعاقيين وذويهم ؟

التشريعات العربية لذوي الحاجات الخاصة:

سنت بعض الدول العربية تشريعات خاصة لرعاية بعض فئات معاقيها منذ عقدين تقريباً، فالقانون السوري المتعلق بتربية وتأهيل المكفوفين مهنياً وتشغيلهم يرجع إلى سنة (1958) (قانون عدد 144)، وصدرت قوانين أخرى لصالح بعض فئات ذوي الحاجات الخاصة في مصر وفي تونس وفي سوريا.

وأخذت الرغبة تتأكد في سن القوانين لا لفئة من المعاقين فحسب بل لكل فئات المعاقين وذلك على ضوء العمل الإعلامي الدولي.

ولعل أقوى الدوافع لسن قوانين لصالح ذوي الحاجات الخاصة ما صدر في إعلان الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق ذوي الحاجات الخاصة و ينص هذا الإعلان (قرار 347 بتاريخ 75/12/8) على :

يتمتع المعاق بحق العلاجات الطبية والنفسية والوظيفية بما فيها أجهزة التعويض، كما يتمتع بحق إعادة التأهيل الطبي والاجتماعي وحق التربية والتكوين وأعلاه التأهيل المهني. كما له الحق كذلك في المساعدات والتوجيهات وخدمات التشغيل والخدمات الأخرى التي تمكن من استغلال أقصى لقدراتهم ومؤهلاتهم وتعجل بإدماجهم وإعادة إدماجهم الاجتماعي.

وكان للسنة العالمية للمعاقين (1981) تأثر آخر في استحثاث الهمم، وكان نتيجة لهذا وذاك ولأسباب أخرى أن صدرت بعض التشريعات في البلدان العربية.

التشريعات الخاصة بالمعاقين في الأردن:

صدر قانون رعاية ذوي الحاجات الخاصة الجديد بتاريخ (93/3/29 (تحت رقم (12) لسنة (1993) بعد أن مر بجميع مراحله الدستورية ليخلف القانون السابق المؤقت ذي الرقم (34 لسنة 1989). لقد تضمن القانون الجديد نقاطاً هامة وجديرة بالإشارة ومنها:

إن القانون الجديد أعاد تعريف (المعوق) (والتربية الخاصة) (والتأهيل) كما ورد في القانون السابق، وهي تعاريف تطابق إلى حد بعيد مع التعاريف التي أقرتها المنظمات الدولية المتخصصة.

عرف المعوق: كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في أي من حواسه أو قدراته الجسمية أو التقنية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانياتها في التعلم أو التأهيل أو العمل بحيث لا يستطيع تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الحاجات الخاصة. التربية الخاصة :الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم لذوي الحاجات الخاصة بهدف تلبية حاجاتهم وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع.

التأهيل: الخدمات والانشطة التي تمكن المعوق من ممارسة حياته بشكل أفضل على المستويات الجسدية والاجتماعية والذهنية والنفسية والمهنية.

المادة (3)

تنبثق فلسفة المملكة الأردنية الهاشمية تجاه المواطنين ذوي الحاجات الخاصة من القيم العربية الإسلامية والدستور الأردني، الميثاق الوطني وقوانين التربية والتعليم التعليم العالي. والإعلان الدولي لذوي الحاجات الخاصة .

وتؤكد على المبادئ التالية:

1- حق ذوي الحاجات الخاصة في الاندماج في الحياة العامة للمجتمع.

2- حق ذوي الحاجات الخاصة في التربية والتعليم العالي كل حسب قدراته.

3- حق ذوي الحاجات الخاصة في بيئة مناسبة توفر لهم حرية الحركة والتنقل بأمن وسلامة.

4- حق ذوي الحاجات الخاصة في الحصول على الأدوات والأجهزة والمواد التي تساعدهم على التعلم والتدرب والحركة والتنقل.

5- حق ذوي الإعاقات المتعددة والحادة في التعليم والتدريب والتأهيل

6- حق ذوي ذوي الحاجات الخاصة المحتاجين في إغاثة والخدمات المساندة.

7- حق ذوي الحاجات الخاصة في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بهم.

المادة (4)

تعمل الوزارة بالتعاون مع الوزارات والدوائر الحكومية وجميع الجهات ذات العلاقة برعاية وتعليم ذوي الحاجات الخاصة على قيام هذه الجهات بتقديم خدماتها وبرامجها لرعاية ذوي الحاجات الخاصة بما في ذلك ما يلي:

(أ) 1- توفر الوزارة التشخيص الاجتماعي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.

2- توفر الوزارة لذوي الإعاقات المتعددة والشديدة الخدمات الخاصة بذوي الحاجات الخاصة في مجال الرعاية والعناية والإغاثة والتدريب والخدمات الأسرية والتثقيفية.

3- تشرف الوزارة على جميع المؤسسات والمراكز التي تعنى بتأهيل ذوي الحاجات الخاصة ورعايتهم وإغاثتهم في القطاعين العام والخاص وترخص من قبلها .

(ب) 1- توفر وزارة التربية والتعليم التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها .

2- توفر وزارة التربية والتعليم الأساسي والثانوي بأنواعه لذوي الحاجات الخاصة حسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة.

3- تعتبر كل مؤسسة تعليمية تعني بتربية ذوي الحاجات الخاصة وتعليمهم في القطاعين العام والخاص مدرسة تشرف عليها وزارة التربية والتعليم وترخص من قبلها.

(ج) 1- تعمل وزارة التعليم العالي على قيام مؤسسات التعليم العالي الرسمية والأهلية بتوفير الفرص لذوي الحاجات الخاصة لممارسة حقهم في هذا التعليم كل حسب قدراته وإمكانياته.

2- تعمل وزارة التعليم العالي على إعداد كوادر فنية مؤهلة للعمل مع مختلف فئات ذوي الحاجات الخاصة.

(د) توفر وزارة الصحة والخدمات الطبية الملكية كل في مجال اختصاصها ما يلي :

1- الخدمات الوقائية والعلاجية والصحية والنفسية الخاصة بذوي الحاجات الخاصة.

2- خدمات التشخيص والتصنيف اللازمة لتحديد درجة* إعاقة المعوق بالتعاون مع الوزارة.

3- صرف بطاقات تأمين صحي مجاناً لذوي الحاجات الخاصة ومن يعيلون من غير المقتدرين وغير المشمولين بأي نظام تأمين صحي آخر وفق أنظمة تصدر لهذه الغاية.

(هـ) تقوم وزارة الإعلام من خلال أجهزتها المختلفة بالاهتمام بذوي الحاجات الخاصة وإبراز أهمية دمجهم في المجتمع.

(و) 1- توفر وزارة العمل ومؤسسة التدريب المهني البرامج والخطط وإجراءات وإيجاد فرص العمل الملائمة وعدم المشاريع المشاغل المحمية.

2- تستخدم مؤسسات القطاع العام والخاص والشركات التي لا يقل عدد العاملين فيها عن (25) ولا يزيد على (50) عاملاً واحداً من ذوي الحاجات الخاصة وإذا زاد عدد العاملين في أي منها على (50) عاملاً تخصص ما لا تقل نسبته عن (2%) من عدد العاملين لذوي الحاجات الخاصة على أن لا يتعارض نوع الإعاقة مع طبيعة العمل في المؤسسة.

(ز)- تعمل وزارة الشباب على توفير فرص الرياضة والترويح من ملاعب وقاعات وأدوات للشباب بما يلي حاجاتهم ويطور قدراتهم.

المادة (5)

والطبية والوسائل المساعدة والأدوات والآلات وقطعها ووسائط النقل للازمة لمدراس ومؤسسات وبرامج ذوي الحاجات الخاصة والمشاريع الإنتاجية الفردية والجماعية التي يملكها المعوقون ويديرونها ووسائل النقل المعدة إعداداً خاصاً لاستعمال الأفراد ذوي

الحاجات الخاصة بتوصية من الوزارة ووفق الشروط التي يتفق عليها بين الوزارة ودائرة الجمارك العامة.

تعفى مراكز رعاية ذوي الحاجات الخاصة ومؤسساتهم التابعة للحكومة أو الجمعيات الخيرية من ضريبة الأبنية والأراضي والمعارف على العقارات التي تملكها وكذلك رسوم تسجيل هذه الأراضي والعقارات وأية ضرائب أو عوائد تحسين أخرى والرسوم التي تتقاضاها أي بلدية أو مجلس قروي في المملكة ما دامت هذه العقارات تستخدم الخدمة ذوي الحاجات الخاصة على أن يتم الإعفاء بتنسيب من الوزير.

أما فيما يتعلق بتشغيل ذوي الحاجات الخاصة فقد جاء القانون الجديد أكثر تحديداً عندما نص على تستخدم مؤسسات القطاع العام والخاص والشركات التي لا يقل عدد العاملين فيها عن (25) ولا يزيد عن 50 عاملاً تخصص ما تقل نسبته عن (2%) من عدد العاملين ذوي الحاجات الخاصة، على أن لا يتعارض نوع الإعاقة مع طبيعة العمل في المؤسسة.

وقد أعاد القانون الجديد الميزتين الواردتين في القانون السابق وذلك فيما يتعلق الإعفاءات الجمركية والضريبية لمستلزمات ومباني مراكز ذوي الحاجات الخاصة.

أما المجلس الوطني لرعاية ذوي الحاجات الخاصة فقد أعاد القانون الجديد تشكيله ولكن بالإضافة ممثلي عن وزارة الشباب وآخر عن رئاسة هيئة الأركان المشتركة وممثل عن الجامعة الأردنية وجعل عدد ممثلي ذوي الحاجات الخاصة ثلاثة بدلاً من واحد.

ومن الملاحظات أن المعزى ف القانون الجديد أنه استبدل تعبير (قبول) الإعانات والتبرعات والمساهمات لدعم مشاريع المجلس الوطني وأنشطته بتعبير (استقطاب) وذلك له مدلوله وكأنه موافق على طلب الإعانات والتبرعات والمساهمات بشكل مفتوح عل الرغم مما جاء في نص نظام جمع التبرعات رقم (1 لسنة 1957).

وعلى العموم فقد جاء القانون الجديد متناغماً مع التطورات الاجتماعية في المملكة، وكذلك مع التقدم المستمر في الخدمات المقدمة لذوي الحاجات الخاصة ومع توجهات المنظمات الدولية المتخصصة.(السرطاوي،1987).

ملحوظة:لم تنص القوانيين العربية في أي مادة على القياس والتقويم سوى في بعض الفقرات الجزئية و في القانون الأردني في المادة الرابعه في الفقرة (ب).

التوصيات والقرارات الصادرة عن الجامعة العربية

صدر عن مجلس جامعة الدول العربية عدة توصيات وقرارات بشأن التربية الخاصة لذوي الحاجات الخاصة ومنها:

1- إنشاء فصول أو مدارس لذوي الحاجات الخاصة .

رغبة في الأخذ بيد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والاهتمام بتعليمهم والمناهج المناسبة لحالاتهم يوصي المؤتمر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية) بعقد حلقة دراسية من المختصين لدراسة أساليب رعاية ذوي الحاجات الخاصة وتوجيههم .

2- الانتفاع بالمركز النموذجي للمكفوفين :

يقرر المجلس الموافقة على التوصية الآتية للجنة الشؤون الثقافية والاجتماعية بشأن قرار اللجنة الثقافية الدائم في هذا الموضوع .

تطلب اللجنة إلى مجلس الجامعة توصية الحكومات العربية بالانتفاع من المركز النموذجي للمكفوفين (بالزيتون) بقدر ما تستطيع إذ أن هذا المركز قد أنشيء للبلاد العربية كلها) .

3- مدارس المكفوفين :

يوصي المجلس الدول الأعضاء بأن تنشئ كل منها: مدارس ابتدائية كاملة للمكفوفين بقصد إزالة الأمية أولاً، والإعداد للمرحلة الثانوية للمتفوقين منهم ثانياً، والتثقيف العام أخيراً، مع وجوب العناية بالموسيقى بصرف النظر عن نوع التخصص الذي يوجه إليه التلاميذ في المستقبل .

4- تعليم المكفوفين :

يقر المجلس فكرة العمل على إنشاء مؤسسة تسمى (المؤسسة العلائية) تعني بتشجيع ونشر تعلم المكفوفين وتثقيفهم، ويكون من مهمتها بصفة خاصة ما يأتي :

أولاً: إنشاء مطبعة لطبع الكتب والنشرات بطريقة (برابل) الموحدة، واختيار الكتب الجديدة لأن تطبع .

ثانياً: إنشاء مكتبة عربية مركزية للمكفوفين يكون لها فروع في البلاد العربية وتقوم المكتبة بتوزيع الكتب على هذه الفروع، على أن تزود بكتب مطبوعة وأخرى منسوخة باليد على حسب طبيعة الكتاب .

ثالثاً: العمل على تزويد المكفوفين الذين يغادرون المدارس المشار إليها، فيما بعد بالأجهزة التي تساعدهم على مواصلة الإطلاع .

ولا شك أن هذه التوصيات والقرارات تعتبر نموذجية، لو طبقت في مختلف الدول العربية.

تشريعات للتربية الخاصة في بعض الدول العربية :

قل أن تجد دولة عربية ليس فيها تشريعات للتربية الخاصة لذوي الحاجات الخاصة، إلا أننا سنكتفي بذكر بعض هذه التشريعات مع مراعاة التشريعات الأشمل لفئات ذوي الحاجات الخاصة ومن هذه التشريعات :

1- التربية الخاصة لذوي الحاجات الخاصة في المملكة المغربية :

(يحظى الأطفال المعاقون في المغرب) بكامل الحقوق في التربية والتكوين، وتسعى الدولة إلى إدماجهم قدر المستطاع في إطار النظام التعليمي العام .

أما بالنسبة للأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة، أي الذين تختلف خصائصهم الجسمية أو السلوكية اختلافاً يكشف عن مظاهر عجز في عملية التعليم لديهم، فإنهم يخضعون لإجراءات التربية الخاصة وأهدافهم التي تمكنهم من تحقيق نموهم بفضل تطوير مداركهم العقلية والحسية واستغلالها إلى أقصى حد ممكن، لتوفير وسائل الاندماج لديهم، واكتشاف ميولهم وقدراتهم ومن ثم توجيههم للمهن التي تناسبهم .

وفي هذا الإطار قامت الجهات المعنية سنة 1972م بأحداث مؤسستين :

الأولى: بمدينة (الخميسات) للاهتمام برعاية الأطفال المشلولين .

الثانية :بمدينة (الدار البيضاء) وتتميز بكونها تشتمل على قسم خاص للتكوين المهني للمعاقين حركياً، كما تحتوي على جناح خاص لصناعة أدوات المشي .

كما توجد بمدينة (الصويرة)مدرسة تكوين الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتهتم بمختلف أنواع الإعاقة .

كما يقوم القطاع التطوعي بدور هام في مجال تربية الأطفال المعاقين، حيث قامت العديد من الجمعيات التطوعية بإنشاء مراكز للتربية الخاصة لمختلف أشكال الإعاقة، وتقوم هذه المراكز بتلقين الأطفال المعاقين مجموعة من المدارك الحياتية، كما تقدم لهم خدمات طبية وتأهيلية.

وتقوم وزارة التربية الوطنية بتطوير مدارس المكفوفين، وتوظيفهم بعد ذلك في المعاهد الخاصة بهم .

وتقدم وزارة الصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية الدعم المادي والمعنوي لمراكز تكوين الأشخاص المعاقين، وتساهم في إنجاز بعض المشاريع الخاصة بهم، كما تنظم هذه الوزارة دورات تدريبية لفائدة الأطر التربوية العاملة في مختلف جمعيات الأشخاص المعاقين بهدف الرفع من مستواهم في مجال رعاية المعاقين .

ولا شك أن دعم القطاع العام (الجهات الرسمية) للقطاع الخاص من شأنه أن يؤدي إلى التكامل في عملية رعاية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم التربية الخاصة الهادفة.(عمار،عبدالرزاق،1982).

قانون رقم (31) لسنة 2007 قانون حقوق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة

المادة 1 : يسمى هذا القانون (قانون حقوق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة لسنة 2007) ويعمل به من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية .

المادة 2 : يكون للكلمات والعبارات التالية حيثما وردت في هذا القانون المعاني المخصصة لها أدناه ما لم تدل القرينة على غير ذلك :

المجلس: المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة .

الرئيس : رئيس المجلس .

الأمين العام: أمين عام المجلس .

الصندوق: الصندوق الوطني لدعم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة .

الشخص المعوق: كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في أي من حواسه أو قدراته الجسمية أو النفسية أو العقلية أو التأهيل أو العمل بحيث لا يستطيع تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الحاجات الخاصة .

التمييز على أساس الإعاقة : كل حد أو تقييد أو استبعاد أو إبطال أو إنكار مرجعه الإعاقة، لأي من الحقوق أو الحريات المقررة في هذا القانون أو في أي قانون آخر.

التجهيزات المعقولة: التجهيزات اللازمة لمواءمة الظروف البيئية من حيث المكان والزمان وتوفير المعدات والأدوات والوسائل المساعدة حيثما كان ذلك لازماً لضمان

ممارسة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة لحقوقهم على قدم المساواة مع الآخرين على أن لا يترتب على ذلك ضرراً جسيماً بالجهة المعنية.

التأهيل: نظام خدمات متعدد العناصر يهدف إلى تمكين الشخص المعوق من استعادة أو تحقيق قدراته الجسمية أو العقلية أو المهنية أو الاقتصادية إلى المستوى الذي يسمح به قدراته .

إعادة التأهيل : التدابير والبرامج والخطط التي غايتها استرجاع أو تعزيز أو المحافظة على القدرات والمهارات وتطويرها وتنميتها في المجال الصحي أو الوظيفي أو التعليمي أو الاجتماعي أو أي مجال آخر بما يحقق تكافؤ الفرص والدمج الكامل للشخص المعوق في المجتمع وممارسته لجميع الحقوق والحريات الأساسية على قدم المساواة مع الآخرين .

التأهيل المجتمعي : مجموعة برامج في إطار تنمية المجتمع لتحقيق التأهيل والتكافؤ في الفرص والدمج الاجتماعي للشخص المعوق .

الدمج : التدابير والبرامج والخطط والسياسات التي تهدف إلى تحقيق المشاركة الكاملة للشخص المعوق في شتى مناحي الحياة دون أي شكل من أشكال التمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين .

المادة 3 : تنبثق فلسفة المملكة تجاه المواطنين ذوي الحاجات الخاصة من القيم العربية الإسلامية والدستور الأردني والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمبادئ والأحكام المنصوص عليها في الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وتؤكد على المرتكزات التالية :

1- احترام حقوق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وكرامتهم وحرية اختيارهم واحترام حياتهم الخاصة .

2- المشاركة في وضع الخطط والبرامج وصنع القرارات الخاصة بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وشؤونهم .

3- تكافؤ الفرص وعدم التمييز بين الأشخاص على أساس العلاقة .

4- المساواة بين الرجل والمرأة ذوي الحاجات الخاصة في الحقوق والواجبات .

5- ضمان حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وبناء قدراتهم وتنمية مهاراتهم وتعزيز دمجهم في المجتمع .

6- توفير التجهيزات المعقولة لتمكين الشخص المعوق من التمتع بحق أو حرية ما أو لتمكينه من الاستفادة من خدمة معينة .

7- قبول الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة باعتبارهم جزءاً من طبيعة التنوع البشري .

8- الدمج في شتى مناحي الحياة والمجالات وعلى مختلف الصعد بما في ذلك شمول الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وقضاياهم بالخطط التنموية الشاملة .

9- تشجيع البحث العلمي وتعزيزه وتبادل المعلومات في مجال الإعاقة وجمع البيانات والمعلومات والإحصاءات الخاصة بالإعاقة التي تواكب ما يستجد في هذا المجال .

10- نشر الوعي والتثقيف حول قضايا الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وحقوقهم .

المادة 4 : مع مراعاة التشريعات النافذة، توفر الجهات ذات العلاقة كل حسب اختصاصها للمواطنين ذوي الحاجات الخاصة الحقوق والخدمات المبينة وفقاً لأحكام هذا القانون في المجالات التالية :

أ- الصحة :تتمثل في:

- البرامج الوقائية والتثقيف الصحي بما في ذلك إجراء المسوحات اللازمة للكشف المبكر عن الإعاقات .
- التشخيص والتصنيف العلمي وإصدار التقارير الطبية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة .
- خدمات التأهيل الطبي والنفسي والخدمات العلاجية بمستوياتهم المختلفة والحصول عليها بكل يسر .
- الرعاية الصحية الأولية للمرأة المعوقة خلال فترة الحمل والولادة وما بعد الولادة .
- منح التأمين الصحي مجاناً للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية .

ب- التعليم والتعليم العالي :

- فرص التعليم العام والتعليم المهني والتعليم العالي للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة حسب فئات الإعاقة من خلال أسلوب الدمج .
- اعتماد برامج الدمج بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وإقرانهم من غير ذوي الحاجات الخاصة وتنفيذها في إطار المؤسسات التعليمية .

- التجهيزات المعقولة التي تساعد الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على التعلم والتواصل والتدرب والحركة مجاناً بما في ذلك طريقة برايل ولغة الإشارة للصم، وغيرها من التجهيزات اللازمة .

- إجراء التشخيص التربوي ضمن فريق التشخيص الكلي لتحديد طبيعة وبيان درجتها واحتياجاتها .

- إيجاد الكوادر الفنية المؤهلة للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة .

- برامج في مجال الإرشاد والتوعية والتثقيف للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم .

- التقنيات الحديثة في تدريس وتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في القطاعين العام والخاص بما في ذلك تدريس مبحثي الرياضيات والحاسوب .

- قبول الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين اجتازوا امتحان الدراسة الثانوية العامة وفق شروط يتفق عليها بين المجلس ومجلس التعليم العالي للقبول بالجامعات الرسمية .

- وسائل التواصل للصم من خلال توفير أشكال من المساعدة بما في ذلك تأمين مترجمي لغة الإشارة .

ج- التدريب المهني والعمل :

- التدريب المهني المناسب للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وتطوير قدراتهم وفقاً لاحتياجات سوق العمل، بما في ذلك تدريب المدربين العاملين في هذا المجال وتأهيلهم .

- حصول الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على فرص متكافئة فغي مجال العمل والتوظيف بما يتناسب والمؤهلات العلمية .

- إلزام مؤسسات القطاع العام والخاص والشركات التي لا يقل عدد العاملين في أي منها عن 25 عاملاً ولا يزيد على 50 عاملاً بتشغيل عامل واحد من الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وإذا زاد عدد العاملين في أي منها على (50) عاملاً تخصص ما لا تقل نسبته عن (4%) من عدد العاملين فيها للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة شريطة أن تسمح طبيعة العمل في المؤسسة بذلك .

- التجهيزات المعقولة من قبل جهة العمل .

د -الحماية الاجتماعية والرعاية المؤسسية :

1- تدريب أسر الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على التعامل السليم مع الشخص المعوق بصورة لا تمس كرامته أو إنسانيته .

2- دمج الطفل المعوق ورعايته التأهيلية داخل أسرته، وفي حال تعذر ذلك تقدم له الرعاية التأهيلية البديلة .

3- خدمات التأهيل المهني والاجتماعي وإعادة التأهيل والخدمات المساندة بجميع أنواعها وبما يحقق الدمج والمشاركة الفاعلة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة ولأسرهم .

4- الرعاية المؤسسية النهاية أو الإيوائية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة الذين يحتاجون لذلك .

5- معونات شهرية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة من غير المقتدرين على الإنتاج وفقاً لأحكام قانون صندوق المعونة الوطنية النافذ المفعول .

6- برامج التأهيل المجتمعي وفق السياسات التي يحددها المجلس .

هـ- التسهيلات البيئية :

1- تطبيق كودة متطلبات البناء الوطني الرسمي الخاص بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة الصادرة عن الجهة ذات العلاقة في جميع الأبنية في القطاعين العام والخاص والمتاحة للجمهور ويطبق ذلك على الأبنية القائمة ما أمكن .

2- عدم منح تراخيص البناء لأي جهة إلا بعد التأكد من الالتزام بالأحكام الواردة في البند (1) من هذه الفقرة .

3- تأمين كل من شركات النقل العام والمكاتب السياحية ومكاتب تأجير السيارات واسطة نقل واحدة على الأقل بمواصفات تكفل للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة استخدامها أو الانتقال بها بيسر وسهولة .

4- وصول الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة إلى تكنولوجيا ونظم المعلومات بما في ذلك شبكة الإنترنت ووسائل الأعلام المختلفة المرئية والمسموعة والمقروءة وخدمات الطوارئ بما في ذلك تأمين مترجمي للغة الإشارة .

و- الإعفاءات الجمركية والضريبية :

1- إعفاء التجهيزات المعقولة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة بما في ذلك المواد التعليمية والطبية والرياضية والوسائل المساعدة والأدوات والآلات وقطعها من الرسوم

الجمركية والضريبة العامة على المبيعات ورسوم طوابع الواردات ومن أي رسوم أو ضرائب أخرى بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية.

2- إعفاء واسطة نقل واحدة لاستخدام الشخص المعوق ولمرة واحدة من الرسوم الجمركية والضريبة العامة على المبيعات ورسوم طوابع الواردات وأي رسوم أخرى، وتحدد أسس وشروط منح هذه الإعفاءات وتبديل واسطة النقل بما في ذلك درجة الإعاقة بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية .

ز- الحياة العامة والسياسية :

1- حق الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة في ممارسة الترشيح والانتخاب في المجالات المختلفة وتهيئة أماكن ومرافق مناسبة وسهلة الاستعمال تمكنهم من ممارسة حق التصويت بالاقتراع السري في الانتخابات .

2- البيئة المناسبة للمشاركة بصورة فاعلة في جميع الشؤون العامة دون تمييز بما في ذلك المشاركة في المنظمات والهيئات غير الحكومية المعنية في الحياة العامة والسياسية .

ح- الرياضة والثقافة والترويح :

1- إنشاء الهيئات الرياضية والثقافية ودعمها بهدف فتح المجال للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة لممارسة أنشطتهم المتخلفة بما يلبي حاجاتهم ويطور قدراتهم .

2- دعم مشاركة المتميزين من الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة رياضياً وثقافياً في الأنشطة والمؤتمرات الوطنية والدولية .

3- إدخال البرامج والأنشطة الرياضية والترويحية والثقافية ضمن برامج المؤسسات والمراكز والمدارس العاملة في مجال الإعاقة وتوفير الكوادر المتخصصة والتجهيزات المعقولة بذلك .

4- استخدام المكتبات والحدائق العامة والمرافق الرياضية أمام الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وتوفير التجهيزات المعقولة .

ط- التقاضي :

1- تراعي الظروف الصحية للشخص المعوق من حيث الأماكن الخاصة بالتوقيف إذا اقتضت طبيعة القضية وظروفها توقيفه .

2- توفير التقنيات المساعدة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة بما في ذلك ترجمة لغة الإشارة .

المادة 5 :

مع مراعاة التشريعات النافذة ذات العلاقة، تستأنس أي جهة مختصة برأي المجلس قبل منح الترخيص لأي جمعية أو هيئة اجتماعية أو ناد أو مدرسة أو مركز أو مؤسسة تعمل أي منها في مجال الإعاقة .

المادة 6:

1- يؤسس في المملكة مجلس يسمى (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة) يتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال مالي وإداري وله بهذه الصفة القيام بجميع التصرفات القانونية اللازمة لتحقيق أهدافه بما في ذلك إبرام العقود وتملك الأموال المنقولة وغير المنقولة والاقتراض والبيع والرهن وقبول الهبات والتبرعات والإعانات والوصايا والوقف وله حق التقاضي ويمثله لهذه الغاية المحامي العام المدني أو أي محامي آخر .

2- يكون المركز الرئيس للمجلس في مدينة عمان وله إنشاء فروع وفتح مكاتب في مراكز محافظات المملكة .

3- يعين رئيس المجلس بإرادة ملكية سامية .

4- يعين أمين عام المجلس بقرار من مجلس الوزراء بناء على تنسيب المجلس .

5- يشكل المجلس برئاسة الرئيس وعضوية كل من :

- أمين عام المجلس .
- أمين عام وزارة التنمية الاجتماعية .
- أمين عام وزارة العمل .
- أمين عام وزارة الصحة يسميه وزير الصحة .
- أمين عام وزارة المالية .
- أمين عام وزارة التربية والتعليم يسميه وزير التربية والتعليم.
- وكيل أمانة عمان الكبرى يسميه أمين عمان .
- أمين عام المجلس الأعلى للشباب.
- مدير الصندوق .

- أمين عام اللجنة الأولمبية الموازية الأردنية (البارالمبية) .
- ستة ممثلين عن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة اثنان منهم معوقين بصرياً واثنان معوقين حركياً واثنان معوقين سمعياً،12) يتم تعيينهم بقرار من مجلس الوزراء بناء على تنسيب المجلس على أن يكون واحداً من كل إعاقة ممثلاً عن الجمعيات العاملة مع تلك الإعاقة .
- ممثل واحد عن أهالي ذوي الحاجات الخاصة ذهنياً يسميه الرئيس .
- ثلاثة أشخاص من المتميزين في مجال الإعاقة وممن أدوا خدمات لذوي الحاجات الخاصة بقرار من مجلس الوزراء بناء على تنسيب المجلس .
- يختار المجلس في أول اجتماع له من بين أعضائه نائباً للرئيس يتولى مهامه عند غيابه .
- تكون مدة العضوية للأعضاء المنصوص عليهم في البنود (11) و(12) و(13) من الفقرة (هـ) من هذه المادة ثلاث سنوات قابلة للتجديد لمرة واحدة فقط .

المادة 7 : يتولى المجلس المهام والصلاحيات التالية :

1- رسم السياسة الخاصة بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة ومراجعتها ومتابعة تنفيذها بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بقصد توحيد جميع الجهود الرامية لتحسين مستوى وظروف معيشة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وتسهيل دمجهم في المجتمع .

2- المشاركة مع الجهات ذات العلاقة في وضع خطة وطنية شاملة للتوعية والوقاية للحد من حدوث الإعاقات وتخفيف حدتها والعمل على منع تفاقمها .

3- متابعة ودعم تنفيذ بنود الإستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وما ينبثق عنها من خطط وبرامج وأنشطة .

4- اقتراح تعديل التشريعات ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة والأنظمة والتعليمات اللازمة لتنفيذ أحكام هذا القانون .

5- وضع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة .

6- المشاركة في الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف المواثيق والاتفاقيات الدولية المتعلقة بشؤون الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة التي صادقت عليها المملكة .

7- وضع الخطط والسياسات اللازمة لاستثمار أموال المجلس .

8- التعاون مع المؤسسات والجهات الوطنية والإقليمية والدولية ذات العلاقة بأهداف المجلس .

9- إيجاد مراكز وطنية ريادية للتدريب وإجراء البحوث والدراسات وإنشاء قواعد البيانات بشؤون الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة .

10- تشكيل لجان دائمة ومؤقتة لمساعدة المجلس على القيام بمهامه وتحديد صلاحياتها ومكافآتها .

11- إقرار الموازنة السنوية التقديرية للمجلس ورفعها لمجلس الوزراء للمصادقة عليها .

12- المصادقة على الحساب الختامي السنوي المدقق .

13- إصدار التعليمات التنفيذية المتعلقة بالشؤون المالية والإدارية والفنية في المجلس .

14- تحديد الهيكل التنظيمي للمجلس ووصف الوظائف والمهام والمسؤوليات فيه .

15- أي أمور أخرى يحيلها الرئيس إليه .

المادة 8:

1- يجتمع المجلس مرة على الأقل كل ثلاثة أشهر وكلما دعت الحاجة لذلك، بدعوة من رئيسه أو نائبه عند غيابه، ويكون النصاب القانوني لاجتماعاته بحضور ما لا يقل عن الأغلبية المطلقة لأعضائه على أن يكون من بينهم الرئيس أو نائبه ويتخذ قراراته بأغلبية أصوات أعضائه الحاضرين على الأقل .

2- يسمي الرئيس أحد موظفي المجلس أميناً للسر يتولى الإعداد لاجتماعات المجلس وتدوين محاضر جلساته وقراراته وحفظ قيوده وسجلاته.

3- للرئيس دعوة أي شخص من ذوي الخبرة أو الاختصاص لحضور اجتماعات للمجلس للاستئناس برأيه في الأمور المعروضة عليه دون أن يكون له حق في التصويت على قراراته .

4- تحدد مكافآت أعضاء المجلس مقابل حضور جلساته بقرار من رئيس الوزراء بناء على تنسيب الرئيس.

المادة 9 : يتولى الرئيس المهام والصلاحيات التالية :

1- متابعة السياسة العامة التي يضعها المجلس والإشراف على تنفيذ القرارات الصادرة عنه .

2- متابعة التقارير الخاصة بأعمال المجلس .

3- تمثيل المجلس لدى الغير.

4- أي صلاحيات أخرى يفضوها له المجلس على أن يكون التفويض خطياً ومحدداً وموقوتاً.

المادة 10 : يتولى الأمين العام المهام والصلاحيات التالية :

1- تنفيذ قرارات المجلس .

2- رفع تقاريري عن سير العمل في المجلس إلى الرئيس ليتم عرضها على المجلس .

3- الإشراف على موظفي ومستخدمي المجلس وإدارة جميع أجهزته .

4- إعداد مشروع الموازنة السنوية التقديرية وعرضها على المجلس قبل انتهاء السنة المالية بمدة لا تقل عن شهرين .

5- إعداد الحساب الختامي المدقق وعرضه على المجلس خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر من تاريخ انتهاء السنة المالية .

6- أي صلاحيات أخرى يكلفه بها الرئيس على أن يكون التفويض خطياً ومحدوداً وموقوتاً .

المادة 11 : يكون للمجلس جهاز من الموظفين والمستخدمين يتم تعيينهم وتحديد رواتبهم وسائر الأمور المتعلقة بهم بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية .

المادة 12:

1- يترتب على كل مؤسسة في القطاع الخاص ثبت امتناعها عن تنفيذ أحكام البند (3) من الفقرة (ج) من المادة (4) من هذا القانون دفع غرامة مالية لا يقل مقدارها عن ضعف الأجرة الشهرية للحد الأدنى لعدد الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة المترتب عليها تشغيلهم خلال السنة، وفي حال تكرار المخالفة تضاعف الغرامة .

2- تؤول الغرامات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة إلى المجلس.

المادة 13:

1- يؤسس في المجلس صندوق يسمى (الصندوق الوطني لدعم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة) يرتبط بالرئيس ويكون له حساب مالي مستقل .

2- يتولى المجلس توفير الموارد المالية اللازمة لدعم البرامج والأنشطة الخاصة بالإعاقات وتوزيع هذه المواد على جهاتها المختلفة وفق الأسس والمعايير والقرارات الصادرة عن المجلس لهذه الغاية .

3- تحدد الأحكام والإجراءات المتعلقة بكيفية تشكيل لجنة الصندوق ومديره والعاملين فيه وعقد اجتماعاته والمسؤوليات والصلاحيات وسائر الأمور المتعلقة به بمقتضى تعليمات يصدرها المجلس لهذه الغاية .

المادة 14 : يكون للمجلس موازنة مستقلة، وتبدأ السنة المالية للمجلس في اليوم الأول من شهر كانون الثاني من كل سنة وتنتهي في اليوم الحادي والثلاثون من شهر كانون الأول من السنة ذاتها .

المادة 15:

تتكون المواد المالية للمجلس مما يلي :

1- المخصصات المرصودة له في الموازنة العامة للدولة (10%) من صافي أرباح اليانصيب الخيري الأردني الصادر عن الاتحاد العام للجمعيات الخيرية .

2- دينار واحد إضافي عن الترخيص السنوي لكل مركبة باستثناء المركبات الزراعية .

3- خمسة دنانير عن كل معاملة تسجيل للعقارات .

4- خمسة آلاف من رسوم كل رخصة بناء تصدرها الجهات المختصة .

5- الهبات والتبرعات والمنح والهدايا والوصايا المقدمة له شريطة موافقة مجلس الوزراء عليها إذا كانت من مصدر غير أردني .

6- البدل الذي يفرضه المجلس بموجب تعليمات خاصة على استخدام مرافقه .

7- عوائد استثمار أمواله .

8- الغرامات التي تتأتى له وفقا لأحكام هذا القانون .

9- أي مصادر أخرى يوافق عليها المجلس .

10- تحدد أسس وشروط استيفاء الرسوم المنصوص عليها في البنود (3) و(4) و(5) من الفقرة (أ) من هذه المادة بمقتضى تعليمات يصدرها وزير المالية لهذه الغاية .

المادة 16 : يتمتع المجلس بالإعفاءات والتسهيلات التي تتمتع بها الوزارات والدوائر الحكومية .

المادة 17 : تخضع أموال المجلس لرقابة ديوان المحاسبة .

المادة 18 : تعتبر أموال المجلس وحقوقه لدى الغير أموالاً عامة يتم تحصيلها وفقاً لأحكام قانون تحصيل الأموال الأميرية النافذ المفعول .

المادة 19 : يصدر مجلس الوزراء الأنظمة اللازمة لتنفيذ أحكام هذا القانون .

المادة 20 : يلغي قانون رعاية ذوي الحاجات الخاصة رقم (12) لسنة 1993 وما طرأ عليه من تعديلات .

المادة : **21** رئيس الوزراء والوزراء مكلفون بتنفيذ أحكام هذا القانون .

– المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة قانون رقم (31) (لسنة 2007).

الخاتمة:

إن خط الدولة يتمثل في الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة لتيسير اندماجهم في المجتمع وإعدادهم للعمل المنتج لتعود إليهم سيرتهم الأولى من القدرة على العمل والاستقرار فيه وأن الغرض من رعاية المعاقين هو الحفاظ علي ما تبقي لهم من قدرات ومواهب وإمكانيات لاعتمادهم على أنفسهم في الحياة.

إن الإعاقة ليست مسئولية الدولة وحدها وإنما هي مسئولية مشتركة بين الدولة والمجتمع بما فيه من مؤسسات اجتماعية متخصصة إضافة إلي مسئولية الأسرة والمعوق نفسه وعلى جميع الهيئات والمؤسسات والجمعيات العاملة في مجال رعاية وتأهيل المعاقين التكاتف والترابط لحل ما يواجه هذه الفئة من مشكلات والعمل على حلها ومطالبة كل جهة اختصاص العمل على دمج هؤلاء الفئة والعمل على رعايتهم طبياً ونفسياً واجتماعيا ليكونوا نافعين منتجين لهم ولوطنهم والعمل على دراسة كل ما يختص بهم وتشجيع الباحثين والمتخصصين للعمل على دراسة أحوال هذه الفئة وعلى المجتمع التكاتف بجميع فئاته ومسئوليته على إدماج المعاق والعمل على رفع الروح المعنوية له وتشجيع ودعم ما تبقي من قدرات لديه والاعتراف بهم داخل المجتمع المحيط وتحسين النظرة السلبية التي يعانون منها بالمجتمع والعمل على تشجيعهم ليكونوا عناصر بارزين نافعين لأنفسهم وللمجتمع فعلينا جميعا هيئات ومؤسسات وجمعيات وإدارات ووزارات العمل على دمج هذه الفئة والاعتراف بكافة حقوقهم القانونية .

المراجع :

- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (1997). مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، مكتبة الفلاح.

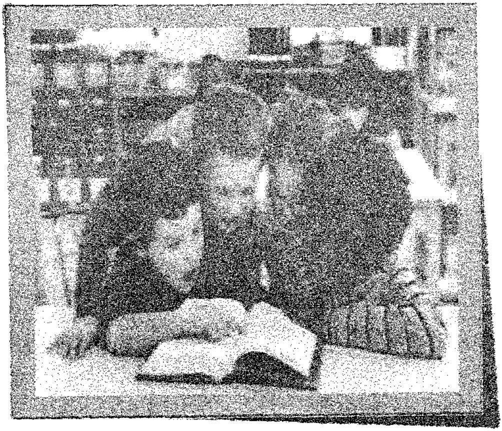
- الروسان ، فاروق (1997) . قضايا ومشكلات في التربية الخاصة ،ط1 ،عمان ، دار الفكر .

- الموسى ، ناصر (1999) . سيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، ط1 الرياض ، مؤسسة المنار.

القضية السابعة
الكفاءة الاجتماعية
للأشخاص ذوي صعوبات التعلم

المحتويات :

- مقدمة.
- خصائص ذوي صعوبات التعلم.
- خصائص السلوك الاجتماعي الانفعالي.
- الدراسات السابقة
- التفاعل الاجتماعي.
- تعريف التفاعل الاجتماعي.
- أنواع التفاعل الاجتماعي.
- خصائص التفاعل الاجتماعي.
- عمليات التفاعل الاجتماعي.
- نظريات التفاعل الاجتماعي.
- أهمية الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.
- الكفاءة الاجتماعية.
- الكفاءة الاجتماعية والتربية .
- تعريف الكفاءة الاجتماعية.
- عناصر الكفاءة الاجتماعية.
- علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المتغيرات.
- الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات
- طرق قياس الكفاءة الاجتماعية
- ذوو صعوبات التعلم أقل من غيرهم في تقدير الذات
- نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال صعوبات التعلم
- التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم.



مقدمة:

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية ، وانطلاقاً من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية . ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات

وتعد صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي ، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولكنهم يتخلفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة.. إلا انه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات .

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية لا يصنفون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلا شك بحاجة إلى فصول خاصة لاكتساب المهارات المدرسية.

نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في الوضع التعليمي ولكن التفاصيل وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل إلى أخر، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو عدة مواد. ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم تعرض الطفل للاضطراب النفسي وخلل في التوافق إذا ما قارناه بزملائه.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسول مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من

صعوبات التعلم لذا سنحاول إيجاز أكثر الخصائص شيوعا لدى هذه الفئة كمجموعة غير متجانسة، وهذا يعني أن بعض تلك الخصائص يمكن ملاحظتها لدى الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم، بينما قد لا ينطبق البعض الآخر على نفس الطالب. وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعا.

1- الخصائص المعرفية :

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

- من مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

 حذف بعض الكلمات في الجمل المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.

 إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.

 إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة.

 إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.

 قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

 صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند القراءة وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة.

 صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.

 السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

- مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

 كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.

 كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار.

 كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.

 الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

 عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

- أما مظاهر الصعوبات في الحساب فتتركز حول الارتباك في تمييز الاتجاهات وتشمل:

 الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.

 الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة اليمين واليسار والأعلى والأسفل عند الكتابة.

 عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات.

 صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

 القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هو الجمع فقط مثلا.

 الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.

 ضعف القدرة على التجريد (المحسوس أسهل وأوضح).

2- **الخصائص اللغوية:**

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

أ) اللغة الاستقبالية: القدرة على استقبال وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية تدخل في مهارات عدة منها القدرة على فهم الأسئلة واتباع الإرشادات...الخ.

ب) اللغة التعبيرية: القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا، ويؤثر هذا النوع من اللغة في عدة مهارات تواصلية كالوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أثناء حديثه أو حذف بعض الكلمات من الجمل التي يقولها...الخ.

جـ) اللغة الاستقبالية والتعبيرية: وذلك يعني أن الطفل قد يكون يعاني من كلا النوعين الاستقبالي وتعبيري مما يجعل مشكلته أكثر تعقيدا.

3- الخصائص الحركية:

وذلك يشمل كل من الحركات الكبيرة والدقيقة والتي غالبا ما يعاني طفل صعوبات التعلم من قصور فيها، بالإضافة إلى المشاكل التي ترتبط بما يسمى بمهارات الإدراك الحركي التي كانت الأساس في تشخيص الأطفال المصابين بتلف طفيف في الدماغ.

- **من أهم المشكلات الحركية الكبيرة:** التوازن العام والذي يظهر على شكل مشاكل في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن.
- **من أهم المشكلات الحركية الدقيقة:** تظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

بشكل عام، نلاحظ أن مثل هذا الطفل يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا، وتكون لديه صعوبة في المشي أو ممارسة الألعاب التي تتطلب استخدام العضلات أو في استخدام أدوات الطعام كالمعلقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في الكتابة والتلوين والقص بالإضافة إلى خلط واضح بين الجهات كاليمين واليسار.

4- الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

من أهم هذه المشكلات التي تميز هذه الفئة عن غيرها ما يلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- الانسحاب الاجتماعي
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- سلوك غير اجتماعي.
- القهرية أو عدم الضبط.
- سلوك غير ثابت.
- تكرار غير مناسب لسلوك ما.

إضافة إلى الخصائص السابقة المميزة لذوي صعوبات التعلم، فإنهم أيضا يعانون من بعض الصعوبات والمشكلات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- اضطرابات في الذاكرة والتفكير: وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة، وصعوبات في تعلم المفاهيم المجردة. ويمكن أن ترجع هذه الاضطرابات للصعوبات في الانتباه والإصغاء والاستيعاب اللفظي والمشكلات الإدراكية.

2- صعوبات في الإدراك: ترتبط بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلوا عليها من خلال حواسهم المختلفة، وسيتم تفصيل أنواع صعوبات الإدراك على النحو التالي:

أ) صعوبات في الإدراك البصري: الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من استقبال دمج تحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات مركبة عقلية، والأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك البصري يعانون من:

- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.
- صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.
- ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها.

ب) صعوبات في الإدراك السمعي: فالأطفال الذين يعاون من خلل في الإدراك السمعي يعانون من:

- سماع أصوات وأنغام مختلفة وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذه الأصوات.
- صعوبة تذكر الأشياء التي سمعوها.
- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- وجود صعوبة في القراءة وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.
- صعوبة في تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

ج) صعوبات في إدراك الحيز: إدراك الحيز هو إدراك الشيء والشخص الذي ينظر إليه، وفهم المصطلحات مثل أمام، خلف، فوق، تحت، بجانب، وكذلك إدراك مكان وجود

الشخص بالنسبة لشيئين أو غرضين، والأطفال الذين لديهم صعوبة في إدراك الحيز يعانون من صعوبات مثل:

 التعرف على اتجاه الخطوط.

 التعرف على جغرافية البلاد عن طريق استعمال خارطة.

 التمييز بين اليمين واليسار .

 تنظيم عقارب الساعة.

 فهم مصطلحات داخل، خارج، قبل....الخ

 عكس الأرقام والأحرف.

3- **دلالات عصبية وظيفية:** تتمثل في بعض المؤشرات على الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

 في بعض الأحيان يمكن أن تظهر على نحو عدم انتظام في تخطيط الدماغ عندما يكون هناك تلف دماغي.

 وفي أحيان أخرى تظهر مؤشرات على اضطرابات عصبية غير مرتبطة بتلف الدماغ وتسمى في العادة باضطرابات وظيفية كالاضطرابات في التآزر أو في عمليات الإدراك أو التوازن الحركي.

4- **النشاط الزائد:** حركة زائدة وغير منسجمة مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم الطفل بأدائها.

5- **الاضطرابات الانفعالية:** تقلب مزاج عدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة، ولقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث.

6- **الاندفاعية:** وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير في نتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات التعليمية وغيرها.

وترتبط بدرجة عالية بخاصية النشاط الزائد، وعليه فإن السلوك الاندفاعي يحرم الطفل من التفكير المنطقي لحل المشكلات.

7- **الخمول وقلة النشاط:** هناك فئة من صعوبات التعلم تعاني من الخمول وقلة النشاط ويوصفون بأنهم هادئون وميالون للكسل، ويعود هذا الخمول لعدة أسباب منها: ضعف الدافعية، عدم الثقة في القدرة على النجاح بالمهمات، الاعتمادية على الآخرين.

8- **الانسحابية:** وهي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات مع الآخرين، وتبدأ بالانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص، ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر.

ويعض ذوي صعوبات التعلم ينزعون للانسحابية نتيجة خبرات الفشل التي يمرون بها مع الآخرين، وعدم القدرة على بناء علاقات مع الآخرين بسبب نقص المهارات الاجتماعية.

9- **ضعف الثقة بالذات:** ويشتمل مفهوم الثقة بالذات على مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية، حيث يحط الفرد من قدر نفسه، وينظر إليها نظرة دونية، كما أنه يهتم بما يفكر به الناس الآخرون حوله وما يشعرون به نحوه نتيجة لافتقاده لثقته بنفسه.

10- **القلق:** يعرف القلق بأنه حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلق بالمواقف المستقبلية.

11- **العدوانية:** وتعرف العدوانية على أنها السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالذات وممتلكاتها، وقد يكون إلّى نفسي أو جسدي.

12- **نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر:** يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلة في التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة، واختيار الانفعالات المناسبة لهذه المواقف.

13- **صعوبات في مهارات الحياة الاجتماعية:** يواجه الأفراد ذوي صعوبات التعلم مشكلات في تلبية المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية، من مثل الترحيب بالآخرين، وتقبل النقد، وتلقي المديح من الآخرين، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية.

14- **اضطرابات في الانتباه:** وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير لآخر. وبطبيعة الحال فإن العلاقة بين النشاط الزائد واضطرابات الانتباه علاقة قوية.

خصائص السلوك الاجتماعي الانفعالية :

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية ، وانطلاقاً من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات.

مؤشرات الصعوبات الاجتماعية:

- ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي
- سوء التقدير والحكم
- صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين
- مشكلات في الحس الاجتماعي وتكوين الصداقات
- مشكلات في إقامة ودعم العلاقات الأسرية
- صعوبات في المواقف المدرسية : فهم لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول من الآخرين ، فهم آخر الطلاب الذين يختارون في ألدوار والمواقف التفاعلية الاجتماعية القائمة على تفاعل وتضافر جهور الأقران.
- الصعوبات لدى المراهقين والبالغين : يجدون صعوبات ومشكلات متكررة في تكوين الصداقات وفي أعمالهم الوظيفية .. ويلجأ هؤلاء المراهقون إلى ممارسة الأنشطة التي يكون فيها التفاعل الاجتماعي عند حدها الأدنى .

الخصائص السلوكية للمضطربين انفعالياً:

1- العدوانية :aggression على شكل عدوان لفظي ، أو مادي، والصراخ في وجه الآخرين ، والمناكفة وغيرها.

2- الانسحابية :withdrawal الانسحاب عن فشل الفرد في التكيف مع المتطلبات الاجتماعية ، مما يجعله يظهر عدداً من مظاهر السلوك الانسحابي مثل : الانطواء، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد، وادعاء المرض، والمخاوف المرضية وغيرها.

3- السلوك الفج :immature behavior كأن يصدر عنهم مواقف انفعالية لا تتناسب وطبيعة الموقف الانفعالي ، مثل: المبالغة في التعبير الانفعالي، وإظهار التعبير الانفعالي المغاير لطبيعة الموقف الانفعالي كالضحك واللامبالاة في الموقف المحزنة أو العكس.

ومن الخصائص السلوكية المحورية لذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية ما يلي:

1- النشاط الزائد أو الإفراط في النشاطhyper activity

2- التشتت أو اللاانتباهيةdistracability

3- انخفاض أو ضعف مفهوم الذات :poor self – concept يغلب عليهم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم ، كما يفتقرون إلى مفهوم إيجابي للذات.

4- قصور أو ضعف المهارات الاجتماعيةsocial skills deficits

5- الاندفاعية :impulsivity الاستجابة بسرعة ودون التفكير حول البدائل أو الأساليب البديلة التي يمكن اختيارها للاستجابة وفقاً لمتطلبات الموقف.

6- الاعتمادية :dependency زيادة الاعتماد على الآخرين كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها ، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط في الاعتمادية.

الدراسات السابقة : ذات العلاقة

في إطار تحديد الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث أشار الشرقاوي، 1983 في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عددا من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وأكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هى الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية والعلاقة المدرسية .

وتشير دراسات فيصل الزراد، 1991 ؛ محمد حسين، 1996، ناريمان الرفاعي ومحمود عوض، 1993؛ موسان 1998، إلى وجود فروق بين مجموعتي الأطفال

العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية والتوافق الشخصي الاجتماعي والاضطراب الانفعالي.

ويرى فورنس وكافال، 1996، أن كثيرا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في المهارات الاجتماعية بقدر كبير وإلى الحد الذي يميز بينهم وبين أندادهم العاديين فيعجزون في مجالات حل المشكلات الاجتماعية وفهم المواقف الاجتماعية، وإظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة، كما أنهم منبوذون وأقل قبولا من جانب أقرانهم العاديين.

كما يرى جرشمان 1988، سميث 1994، أن الكثير من بين ذوي صعوبات التعلم يظهرون بوضوح عيوبا في المهارات الاجتماعية والتي تشمل تحية شخص آخر، قبول النقد وتلقي المجاملات ولا يتفاعلون بشكل مناسب مع التغييرات الوجهية أو إيماءات أو نغمة صوت. يعتقد كل من سبيكمان وكوسدن 1992، أن انخفاض مفهوم الذات يمكن أن يؤثر في الإدراك الاجتماعي وقد يؤدي اضطراب التفاعل اللفظي الذي ينتج عنه عدم فهم التلاميذ ما يقال أو إلى صعوبة في التعبير عن أنفسهم.

ويشير إلى كل من فوس 1991، هارنادك ورويكي 1994، تسانانيس 1996، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيتعمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الإدراك وتفسير المثيرات .

ويشير موسان 1998، ونها المفرج 2002، إلى أن معظم أطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة في فهم المظاهر المختلفة للتفاعل غير اللفظي من زملائهم العاديين، كما أن لديهم صعوبة في تفسير الأحداث الاجتماعية، وترجمتها ويواجهون مشكلات في اختيار الأعمال التي تتوقف على مثل هذه التفسيرات.

أيضا أشارت دراسة هولدر وكركباترك 1991، سيروز وأخرون1998 ، ديمترفسكي 1998 و2000، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبة في الإدراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية واقل قدرة على الفهم الاجتماعي ويأخذون وقتا أكثر في تحديد الانفعالات ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصالات الانفعالية.

وأشارت دراسات سلفان وماسترويز 1994، وستود 1997، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون سلوكيات سلبية تجاه أنفسهم ويواجهون صعوبة في التوافق الاجتماعي ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل بينما أكد ديوهنج ودينس 2001، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تحسنا وتقدما في التفاعل الاجتماعي من خلال التفاعل الدراسي بالقاعة الدراسية.

تعقيب على الدراسات :

إن الدراسات السابقة تؤكد على أهمية دراسة الخصائص النفسية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تنعكس هذه الخصائص على شخصيتهم نتيجة للفشل الدراسي. ونتيجة لهذا الفشل والاضطرابات النفسية المصاحبة، يحدث مشكلات توافقية تقلل من فاعليتهم الايجابية في المواقف الاجتماعية والمدرسية وصعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة واحساسهم بالفشل والعجز وعدم الثقة في ذواتهم وتقديرهم لها. وهذه الدراسات وما حصلت عليه من نتائج تشجعنا على إجراء المزيد منها حتى نحاول تطوير استراتيجيات علاجية ذات مفعول. كما نستطيع تسليط الضوء على الجوانب النفسية لهؤلاء التلاميذ حتى نتفهم وضعهم ولا نزيد من همومهم. إن المجتمع العربي بشكل عام والاسلامي بشكل خاص بأمسّ الحاجة الآن إلى المتعلمين للنهوض بهذا المجتمع إلى الرقي لمواجهة التحديات الكبرى التي يواجهها على كل الاصعدة وخاصة الوطنية والاقتصادية.

التفاعل الاجتماعي:

يري "بياجيه" أن البشر لا يولدون بميول لجتماعية، إنما يزداد الارتباط ويحصل الاندماج الاجتماعي تدريجياً. فالمعرفة الاجتماعية تبنى كما تبنى المعرفة في المجالات الاخرى، بالاستيعاب والتلاؤم والتوازن، فتبنى صميمة لكل ما يتفاعل مع الطفل في بيئته من خلال نشاطه وحركته.

إن التفاعلات الاجتماعية تفيد وتغذي النمو العقلي والتطور المعرفي والعاطفي والاجتماعي لدى الطفل فيقول "بياجيه":

"يمثل التفاعل الاجتماعي بداية تخلي الطفل عن أنويته، ويساعده على الانتقاد الذاتي".

في الواقع، يبدأ الطفل بالاحتكاك والتفاعل الاجتماعي مع الاخرين في السنة الثانية، وحتى في السنة الاولى أو ما قبل ذلك. فهناك المحاكاة عند الطفل التي تبدأ قبل السنة الاولى، ولكن الشيء الجديد في هذه المرحلة هو نمو اللغة عند الطفل، وهذا ما يمكنه أكثر من التدامج الاجتماعي في فعالياته المختلفة وفي أفكاره ومشاعره . ويبدأ الطفل بإقامة العلاقات مع الكبار وخاصة مع الاهل ومع أترابه، وتجدر الاشارة هنا إلى أن اعجاب الطفل بأهله يبرز بشكل واضح في هذه المرحلة، فهو يعتبرهم كائنات قوية فيها الارادة والاعجاب والجاذبية . وقد أطلق العلماء على هذا الشعور اسم "الأنا المثالية" التي تفرض ذاتها على أنا الطفل، وهذا التأثير أو التفاعل القائم له أهمية كبرى على التطور الذهني والاجتماعي والعاطفي عند الطفل.

إن السلوك الاجتماعي سلوك كتلي يتضمن ثلاث نواحي هي:

- التركيب أو البناء: أي العناصر التي يتكون منها الموقف.
- عملية التفاعل: أي العلاقات بين عناصر التركيب أو البناء.
- المضمون أو المحتوى: أي الموضوع الذي يدور حول التفاعل بين العناصر المختلفة.

إن التفاعل الاجتماعي حول موضوعات تؤدي في النهاية إلى مجموعة من العادات والافكار والاتجاهات والميول والمعايير والاساليب التي من شأنها أن تعدل سلوك الفرد والجماعة .

تعريف التفاعل الاجتماعي :

يعد التفاعل الاجتماعي مفهوما أساسيا واستراتيجيا في علم النفس الاجتماعي لأنه ــ وينبغي أن يكون ــ أهم عناصر العلاقات الاجتماعية. وينظر البعض إلى الجماعة على أنها وحدة شخصيات متفاعلة.

ويتضمن التفاعل الاجتماعي نوعين من التوقع (أو مجموعة توقعات) من جانب كل من المشتركين فيه. فالطفل حين يبكي يتوقع أن يستجيب أفراد الاسرة (خاصة أمه) لبكائه.

كذلك يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وأدوار الاخرين.

ومن أشكال التفاعل الاجتماعي : التعاون، والتنافس، والتوافق ،والصراع.

ويتضمن التفاعل الاجتماعي التفاعل أو التأثير المتبادل لسلوك الافراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز. وهناك علاقة بين أهداف الجماعة وما يتطلبه تحقيق تلك الاهداف من تفاعل اجتماعي ييسر وصول الجماعة إلى تحقيق أهدافها. فحينما يتقابل عدد من الافراد وجها لوجه في جماعة يبدأ الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الافراد. ويتم الاتصال والتفاعل عن طريق اللغة والرموز والاشارات. وتلون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي، ولهذا نكون أكثر دقة لو وضعنا في حسابنا مفهوم التفاعل الاجتماعي الثقافي socio-cultural interaction.

ويمكن تعريف التفاعل الاجتماعي بصفة عامة بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك. (سوانسون 1965) ويمكن تعريف التفاعل الاجتماعي اجرائيا بأنه ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر (ليس بالضرورة اتصالا ماديا) ويحدث نتيجة لذلك تعديل للسلوك.

ومن أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي كما يراه علماء النفس الاجتماعي تقييم الذات والاخرين، وإعادة تقييم والتقويم المستمر.

ويلاحظ أن التأثير في التفاعل الاجتماعي يتوقف على شخصية للفرد ومكانته الاجتماعية.

ويلاحظ أيضا أن الشبكة الاجتماعية للفرد تتكون من الاشخاص الذين له معهم اتصال ورابطة اجتماعية وبينه وبينهم تفاعل اجتماعي.

وتشير نظريات التفاعل الاجتماعي إلى أهمية الحب والمودة والتعاطف والوفاق في عملية التفاعل الاجتماعي ـ ويعني هذا ضرورة المشاركة في القيم والميول والاهتمامات والاتجاهات . وتدل البحوث في هذا الموضوع على أن الفرد يميل إلى الانجذاب إلى اولئك الذين لديهم اتجاهات تماثل اتجاهاته.

ويتحدث ديوى وهمبر 1966 عن التفاعل الاجتماعي في إطار مرجعي يضم الفرد – والبيئة – وموضوع التفاعل. ونحن نلاحظ أن التفسير البسيط للسلوك الاجتماعي للفرد يكون صعبا بالنسبة لتداخل هذه النواحي المختلفة.

أنواع التفاعل الاجتماعي:

تشير الدراسات النفسية الحديثة بأن للتفاعل الاجتماعي عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

(1) تفاعل بين فرد وآخر: هذا يعني أن طرفي التفاعل في هذا المجال هما فردان كل منهما يأخذ سلوك الآخر في اعتباره،وبالتالي فكل منهما يؤثر في نفسه وفي الفرد الآخر،وأن أول أنواع التفاعل الذي يدركه الإنسان هو التفاعل بين الطفل وأمه.إن التفاعل يكون في البداية من طرف واحد هو الأم،وينمو الطفل ويتسع مجاله الإدراكي ثم يبدأ في الإسهام في عملية التفاعل،ويبدأ في الاستجابة لأنماط سلوكها(أي الأم) نحوه بأساليب سلوكية تقبلها الأم،ومع نمو الطفل تتسع دائرة اتصالاته وتتعدد مواقف التفاعل بينه وبين أفراد الأسرة أولا،ثم مع أفراد من خارج محيط الأسرة،وفي كل تلك المواقف الاجتماعية يتعلم الفرد وتتسع مداركه ،وتختلف الأدوار التي يقوم بها(ابن،صديق،مرؤوس،أب،وهكذا) وبالتالي تختلف أساليب تأثيره في الآخرين.

(2) التفاعل بين الفرد والجماعة: الجماعة تكون من اثنين أو أكثر،يتفاعلان معا سواء بطريقة فعلية أو متوقعة لمدة من الزمن،يجمعهم في ذلك هدف واحد،والتفاعل الاجتماعي قد يحدث بين فرد من جهة وجماعات مختلفة من الناس من جهة أخرى. وفي هذه الحالة فإن الفرد يؤثر في الجماعة بدرجة معينة وفي الوقت ذاته،فإنه يستجيب لرد الفعل لديهم،وعلى هذا نجد أن سلوك الفرد يتشكل ويتعدل تبعا لسلوك الجماعة،كما أن سلوك الجماعة يتأثر بسلوك الفرد.

(3) التفاعل بين الجماعة والفرد: في حالة الفرد والجماعة،فإن الجماعات تكون توقعات عن أسلوب السلوك الذي ينبغي على الفرد أن يسلكه،وبالتالي،فإن الفرد حين يجابه موقف يتطلب منه تصرفا معينا،يأخذ تلك التوقعات في اعتباره،ويحاول تعديل سلوكه،وتتأثر الجماعة بالفرد،وتؤثر فيه إلى حد ما حينما ينقاد وراء زعيم ما يدعو إلى فكرة خاصة،وحينما تؤمن برسالة هذا الزعيم فتندفع وراءه لتحقيق هذه الأهداف وتلك المثل العليا.

(4) التفاعل بين الفرد والثقافة وتأثيره فيها: شمل الثقافة بمعناها الدقيق كل مقومات المجتمع من أنظمة اقتصادية وقوانين وأديان وفن وخلق وغير ذلك من المقومات، وهي في تكاملها تنحو نحو إنشاء قيم ومعايير واضحة الحدود قوية الآثار،وتؤثر تلك القيم

والمعايير في سلوك الفرد وفي حياة الجماعات وتتأثر بهما،والثقافة هي محصلة التفاعل القائم بين الفرد والمجتمع والبيئة وهي ثمرة علاقة الفرد بالفرد وبالزمن وبالمكان وبالكون.

إن التفاعل بين الفرد والثقافة العامة يتم على نفس المستوى الذي يتم فيه التفاعل بينه وبين الجماعة، إذ تحدد الثقافة العامة مجموعة توقعات لما يجب أن يكون عليه سلوك الفرد ، وبالتالي فإنه يعدل من سلوكه ليتفق وتلك التوقعات،وكثيرا ما يحدث انحراف عن تلك التوقعات،حيث يثور الفرد على المجتمع،ولا شك أن مثل هذه الثورات قد تنجح في بعض الأحيان،ويتمكن الفرد من تغيير عادات وتقاليد وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه،ولكن في المقابل في أغلب الأحيان،قد تنجح أساليب الضغط الاجتماعي في عقاب الفرد المنحرف وإعادته إلى موقفه الأصلي،ومن جهة أخرى،فإن الأفراد يختلفون في طرق وأساليب استجابتهم لتوقعات المجتمع،بسبب الفروق الفردية وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها كل منهم.

خصائص التفاعل الاجتماعي:

يتميز التفاعل الاجتماعي بين الأفراد بعدة خصائص هامة،نوجزها فيما يلي:

1- يعتبر التفاعل الاجتماعي،وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد الجماعة، والاتصال يتم إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

2- يتميز التفاعل الاجتماعي،الذي ينشأ بين الأفراد بالتوقع،لأن الفرد عندما يقوم بأداء فعل معين داخل محيط الجماعة،فإن لهذا الفرد عدة توقعات معينة،قد يتوقع الفرد الاستجابة أو الرفض من بقية أعضاء الجماعة،لما قام به من عمل،كما يتوقع الفرد أيضا الثواب أو العقاب،ويكون توقعه مبنيا على خبرات سابقة أو على القياس لأحداث مشابهة.

3- يتميز التفاعل الاجتماعي بين أفراد الجماعة بالأداء، فأداء الفرد في الموقف الاجتماعي،هو الذي يسبب الأداء الآخر(أي رد الفعل)وبالتالي ينشأ التفاعل سواء كان هذا الأداء بسيطا أو معقدا.

4- يحدد التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة،السلوك الفردي للأشخاص، ويحدد النمط الشخصي لكل فرد في الجماعة، وهذا يعني أن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد،يكون نوعا من الالتزام بالنسبة لسلوك كل فرد،وعليه يمكن التنبؤ بهذا النوع من السلوك.

5- يقود التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة،إلى تمايز تركيب الجماعة وتكوينها تكوينا نظاميا،فتفاعل الأفراد عمليا أو لفظيا،إنما يؤدي إلى ظهور الزعامات والقيادات داخل الجماعة، وبالتالي يكون هناك تمايز وتنظيم في تركيب الجماعة لتفاعل أفرادها.

6- يعطي التفاعل الاجتماعي الجماعة الصفة الكلية،بمعنى أن تصبح الجماعة،أكبر من مجموع أفردها، إذ يدخل في الحساب نوع العلاقات السائدة وكميتها ودرجة شدة

هذه العلاقات الممثلة في معدل التفاعل ،والتفاعل يعتبر بدون شك مظهر الحياة داخل الجماعة.

7- يصدر التفاعل الاجتماعي بين الأفراد نتيجة لاختلاف تنظيم الطاقة في المجال الاجتماعي للجماعة ، ولهذا فإن توتر هذا المجال هو أساس سلوك الأفراد واستجابتهم للأحداث القائمة، وكلّما تقاربت القوى في المجال نقصت فروق الجهد،وبالتالي اقترب التفاعل الاجتماعي من حالة السكون والركود.

تلك هي أهم الخصائص التي يتميز بها التفاعل الاجتماعي،الذي يمثل الأساس الأول في نشأة العلاقات البشرية وتطورها في أي جماعة.

عمليات التفاعل الاجتماعي:

يرتبط الأفراد في المجتمع الإنساني،بعلاقات وروابط لا حصر لها،تنشأ من طبيعة اجتماعهم ومن تفاعل رغباتهم،ومن احتكاك بعضهم بالبعض الآخر،وهذا التفاعل والاحتكاك ، هما عبارة عن عمليات اجتماعية تقوم بين الأفراد في المجتمع وتنطوي العملية الاجتماعيةSocial process على مجموعة من العلاقات والروابط التي يخضع لها الأفراد،فالعمليّة الاجتماعية إذن أوسع نطاقا من العلاقة الاجتماعية Social Relationغير أن بعض المفكرين لا يفرقون بينهما من حيث أن العلاقات هي نتيجة مباشرة للتفاعلات أو العمليات الاجتماعية، ومن هذه العمليات ما يؤدي إلى التجمع وهي التي تسمىّ(العمليات المجمعة-Associative process مثل التعاون والإخاء والزواج والسلام ، ومنها ما يؤدي إلى التنافر والانحلال ، وهي التي تسمى (العمليات المنفرة والمفككة- Dissociative Process)مثل الصراع والكراهية والطلاق والحرب.

فيما يلي استعراض لأهم العمليات الاجتماعية ، واقواها شأنا في استقرار حياة المجتمع وإرساء العلاقات بين الأفراد إرساءا سليماً:

(1) التعاون Cooperation :

يعد التعاون عملية اجتماعية أو مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي،ونمط من أنماط السلوك الإنساني ،ويعود الفضل في ترويض الأفراد عليها إلى الأسرة أولا،ثم إلى البيئة الخارجية ثانيا،لأن وحدة المصالح ووحدة الأهداف تؤدي بالأفراد إلى التعاون لتحقيق المصلحة المشتركة والخير العام،وتعبر عملية التعاون عن اشتراك شخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك،والتعاون في المجتمع الحديث،يتخذ صورا متعددة تمتد من التعاون بين الجماعة لأداء عمل بسيط إلى محاولة التعاون على الصعيد الدولي.

ويرى بعض علماء النفس،أنه بالرغم من كون التعاون عملية اجتماعية،إلا أنه يستجيب مع بعض الدوافع الفطرية الكامنة في الطبائع الإنسانية،وأن الإنسان ولو أنه مسير بدوافع المصلحة الشخصية،غير أن النظام الطبيعي يوحي إليه بتحقيق مصلحة الآخرين،وهو بصدد تحقيق مصلحته،وحيث يهدف الأفراد إلى غرض مشترك يسمى ذلك" تعاونا ". وقد يحدث أن يؤدي كل واحد من المتعاونين عملا خاصا،يختلف عن عمل الآخر،ولكن هذه الأعمال الجزئية تتجه في مجموعها إلى تحقيق غرض واحد،وتتركز نحو موضوع مشترك يؤدي إلى التكامل.

(2) التنـــافـــس Competition :

التنافس هو عملية اجتماعية منشطة للقوى والإمكانيات الإنسانية،بشرط أن يكون في الحدود المعقولة ،أما إذا زاد عن حدوده،انقلب إلى صراع وليس تنافسا،والتنافس يتولد عادة من التعاون،لأن هذه العملية هي محل التنافس وهو عملية محببة لنفوس الأفراد في مختلف ميادين النشاط الاجتماعي لأن هذه العملية-في مظاهر الحياة الاجتماعية-تؤدي إلى إطلاق القوى الكامنة ومحاولة استغلالها في أرقى صورها ولكي يؤدي التنافس وظيفته الاجتماعية،يجب أن يكون بين طرفين متعادلين،لأن عدم تكافؤ المتنافسين،يؤدي إلى فوز الأقوى في ميدان المنافسة وانهزام الطرف الضعيف،وهذا يقلل من قوته، ويقضي على روحه المعنوية،فيخسر المجتمع بذلك عضوا نافعا ضحية المنافسة غير المشروعة.

لا بد أن نشير إلى أن الوضع الثقافي في المجتمع،هو الذي يحدد اتجاه التعاون والتنافس،وهو الذي يعين الأغراض التي يتجه إليها الأفراد،وكما كانت المجتمعات مختلفة في حدود ثقافتها،فإنها تختلف كذلك في مظاهر نشاطها التعاوني التنافسي،ولا شك بأن لكل

مباراة تنافسية قواعد وتعاليم،لهذا نجد المجتمع يضع قواعد تحكم عملية التنافس بين الأفراد والجماعات في مجالات التفاعل الإنساني المختلفة،كما أن التنافس هو عامل هام من عوامل التغير والتقدم في المجتمع.

(3) الصـــــراع Conflict :

يعد الصراع من أخطر العمليات الاجتماعية(أي التفاعل الاجتماعي)لأنه يعبر عن نضال القوى الاجتماعية ومقدار تصادمها،وهو يمثل المظهر المتطرف للمنافسة الحرة،فقد يحدث في كثير من الظروف،أن تخرج المنافسة عن إطارها،بأن يرمي المتنافسون في ميدان المنافسة بكل ما لديهم من إمكانيات يغالبهم في ذلك التحدي، وتسيرهم الأهواء الجامحة،ويحكمهم في ذلك مبدأ"تنازع البقاء" و"البقاء للأقوى والأصلح"ولا شك أن مظاهر الصراع كثيرة،فقد يكون بين شخصين أو بين جماعتين أو طبقتين،كما يحدث بين الفلاحين والإقطاعيين،وبين طبقات العمال والرأسماليين،وقد يتسع نطاق الصراع،فيقوم بين الشعوب والدول،وقد يكون الصراع بصفة مباشرة ووجها لوجه،وقد ينمو في الخفاء ويتخذ مظاهر غير شرعية كالقتل والاغتيال،وحبك الدسائس والمؤامرات..الخ،ويقوم الصراع كذلك في مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية،في السياسة واللغة والدين والمعايير الأخلاقية والفنية.

وإذا كان الصراع بين قوتين متكافئتين،فإنه ينتهي عادة إلى التعاون بينهما،وذلك لأن كل منهما يمل أو يسأم من استمرار فترة المنافسة،ولا يستطيع تحمل الخسائر التي يتعرض لها من جرائها،فتكون النتيجة تقارب في وجهتي النظر،وامكانية التوصل إلى حلول وسطى أما إذا كان الصراع بين قوتين غير متكافئتين،فإن الغلبة ستكون حليفة الأقوى والأقدر على النضال،ولن يستطيع الطرف الضعيف والأقل شأناً الاستمرار في حلبة الصراع،إذ لا بد أن تلحق به الهزيمة ، وينتهي الصراع بسيادة الأقوى وخضوع الضعيف،ولعل هذه الظاهرة ملموسة بوضوح في مختلف مظاهر الصراع بين القوى غير المتكافئة سواء كان المتصارعون أفرادا أو هيئات أو جماعات و دولا أو شعوبا،ولا شك أن الصراع هو عملية اجتماعية، تؤثر على اتجاهات الإنسان ومدركاته،وتذكي فيه عدم الثقة بالآخرين مثل العدوانية،والكراهية،وكثير ما تؤدي مواقف الصراع إلى تعارض الأفراد والجماعات عن الهدف الذي يتصارعون من أجله،ويركزون جهودهم في محاولة تحطيم بعضهم البعض،وهناك عدة أساليب شائعة لحل عملية الصراع نذكر منها:

أ- إصرار الفرد على تحقيق هدفه والقضاء على منافسه.

ب-الانسحاب من الموقف وتناسي الصراع.

ج- اتفاق المتصارعون على حل وسط.

د- تجميد الموقف على ما هو عليه.

(4) التكيف Accommodation :

يعد التكيف عملية اجتماعية،على جانب كبير من الأهمية،ومؤداها أن يتكيف الفرد بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها،ويصبح عنصر منسجما مع عناصرها،فلا يشعر بوطأة نظمها ولا يضيق ذرعا بأوضاعها،بل يجب أن ترسب هذه النظم والأوضاع في تكوينه،وتصبح من أهم مقومات شخصيته،وتتولى الأسرة هذه العملية منذ نشأة الطفل،فتأخذه بألوان التربية التي تؤدي إلى تكيفه بالأنماط الثقافية التي تحيط به.

(5) التمثيل Assimilation:

تنتج عملية التمثيل عن عمليتي الصراع والتكيف،فبموجب هذه العملية تتلاشى الاختلافات،وتتوحد مواقف الأفراد،وتتحقق وحدتهم،أي أنه بمقتضاها تصبح الجماعات الغير متماثلة متماثلة ، وتصبح الأغراض والأهداف والمصالح الذاتية تخص الجميع ، فيشتركون جميعا في أحاسيس ومشاعر واحدة، وتجارب واحدة وتاريخ وأحد ، أي بمعنى أنهم يتجسدون حياة ثقافية واحدة،حيث يبدو التمثيل واضحا في المظاهر الثقافية.

ونظرا لكون التمثيل عملية اجتماعية،فإنها لا تكون مقتصرة على النواحي المتعلقة بالتراث الثقافي،بل أنها تسيطر أيضا على مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية،فالزوج والزوجة (مثلا) يكونان في بداية حياتهما غير متماثلين في طباعهما وتصرفهما وسلوكهما، ولكن بعد فترة غير محددة يتم التماثل بينهما، ويتحقق بينهما التفاهم التام،وتتحد مواقفهما بصدد الأمور التي تروق لهما،وإذا تعذر تحقق التمثيل بينهما،فإنه من المتعذر أن تقوم بينهما حياة زوجية مستقرة.

نظريات التفاعل الاجتماعي: منها:

نظرية بيلز (Bales 1950):

حاول فيها دراسة مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعي وحدد بيلز في كتابة "تحليل عملية التفاعل" المراحل والانماط وتكلم عن عملية التفاعل الإجتماعي على ضوء نتائج

دراسته وملاحظته حولها. وبحث بيلز كان حول موضوع أو مشكلة، يريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها مع الاشارة إلى أن للمشكلة عدة حلول وعدة خطوات يمكن القيام بها للوصول إلى الحل وأدت هذه الدراسة إلى تقديم نموذجاً لتحليل عملية التفاعل الاجتماعي. يعتبر من أهم اساليب البحث في ديناميات الجماعة. لاحظ بيلز التفاعل الاجتماعي للجماعة عينة البحث من خلال مرآة يرى بها من جانب واحد.

تقسيم بيلز لمراحل التفاعل الاجتماعي حسب الترتيب التالي:

أ) التعرف: أي تعريف مشترك للموقف ويشمل على:

- طلب معلومات وتعليمات والايضاح والتكرار والتأكيد "ماهي المشكلة، هدف الاجتماع الاشياء المتوقعة".
- اعطاء المعلومات والتعليمات والايضاح والتكرار أي تحديد المشكلة.

ب) التقييم: إيجاد نظام مشترك لتقييم الحلول المقدمة ويشمل:

- طلب الرأي والتقييم والتحليل والتعبير عن المشاعر والرغبات (شعورهم نحو المشكلة، أهمية المشكلة، العمل تجاه المشكلة...)
- إعطاء الرأي والتحليل والتقييم والتعبير عن المشاعر والرغبات.

ج) الضبط: أي تأثير أفراد الجماعة بعضهم ببعض ويشمل:

- طلب الاقتراحات والتوجيه والطرق الممكنة للعمل والحل (ما المطلوب عمله بالضبط).
- تقديم الاقتراحات والتوجيهات التي تساعد على الوصول للحل (أي ما يجب عمله..)

د) اتخاذ القرارات : أي الوصول إلى قرار نهائي ويشمل:

- عدم الموافقة والرفض والتمسك بالشكليات وعدم المساعدة.
- الموافقة وإظهار القبول والفهم والطاعة.

هـ) ضبط التوتر: أي معالجة التوترات التي تنشأ في الجماعة وتشمل:

- اظهار التوتر والانسحاب من اجتماع المناقشة.
- تخفيف التوتر وإدخال السرور والمرح.

و) التكامل: أي محاولة المحافظة على تكامل الجماعة ويشمل:

- إظهار التفكك والعدوان وتأكيد الذات أو الدفاع عنها والانتقاص من قدر الاخرين.

- اظهار التماسك وتقديم العون والمساعدة والمكافأة ورفع مكانة الاخرين.

وبعد ذلك قسم بيلز أنماط التفاعل الاجتماعي كما يلي:

1-التفاعل الاجتماعي المحايد/ الاسئلة: وهي عبارة عن الاسئلة الاستفهامية وطلب المعلومات والاقتراحات التي تظهر في أول بنود كل من مرحلة أ ــ ب ــ ج، ويضم هذا النمط 7% من السلوك تقريباً.

2-التفاعل الاجتماعي المحايد/ الإجابات: وهو عبارة عن الإجابات وإعطاء الرأي وتقديم الايضاحات والتفسيرات الموجودة في البنود الثانية من مرحلة أ ــ ب ــ ج، ويضم هذا النمط حوالي 56% من السلوك.

3- التفاعل الاجتماعي الانفعالي السلبي: وهوعبارة عن الاستجابات السلبية والتعبيرات التي تدل على عدم الموافقة والتوتر والتفكك والانسحاب والموجودة في أول بنود د ــ هــ ــ و، ويضم هذا النمط 12% من السلوك تقريباً.

4- التفاعل الاجتماعي الانفعالي الايجابي: وهو عبارة عن الاستجابات الايجابية وتقديم المساعدة وتشجيع الافراد الاخرين وإدخال روح المرح للقضاء على التوتر. هؤلاء يميلون إلى الموافقة مع الاخرين وتوطيد التماسك بينهم وهذه موجودة في البنود الثانية من د ــ هــ ــ و، ويدخل في هذا النمط 25% تقريبا من السلوك.

إن عملية التفاعل عملية حركية،بمعنى أنها تجعل أحد أطرافها يؤثر على السلوك الآخر،وتجعل هذا الأخير يؤثر بالتالي على تصرف الطرف الأول،وهكذا تستمر عمليات التأثر والتأثير المتبادل،طالما استمر الموقف الاجتماعي الذي يجمعها.

أهمية الصعوبات الاجتماعية والانفعالية :

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات نمائية و أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن هذه الصعوبات ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات النمائية والأكاديمية، وانطلاقاً من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد، التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات النمائية والأكاديمية بمعزل عن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات .

وقد استقطبت هذه المشكلات أو الصعوبات –الاجتماعية والانفعالية – اهتمام الكثير من المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها. ويذكر Gresham ، 1988أن 75% من المقالات المنشورة عن المهارات الاجتماعية تم نشرها بين1983 ، 1988 وأكثر من هذا أن عدد المقالات في هذا المجال مستمر في التزايد والاطراد في مجلات التربية الخاصة، وهناك إجماع بين المنظمات المختلفة لصعوبات التعلم على تضمين تعريف صعوبات التعلم اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي والمهارات الاجتماعية Social Skills Deficits كمجال نوعى من مجالات صعوبات التعلم .

وبينما تتفق هذه المنظمات وكذا المربون على أن تحديد صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي مهمة لتخطيط برامج التدخل العلاجي، فإن هناك نوع من الاختلاف حول اعتبارها أحد المحكات التي يمكن في ضوئها تحديد ذوى صعوبات التعلم . (Gresham & Elliott)،1989، وبغض النظر عن هذا الموقف الخلافي المشكل، فإن تناول صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وما يقف خلفها من عوامل توفر فهماً أفضل للتعامل مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم وقاية وتشخيصاً وعلاجاً .

وتستمد الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من تأثيرها المتعاظم على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد، من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية والانفعالية إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم – سواء النمائية أو الأكاديمية– يغلب عليهم ما يلي:

*الافتقار إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران .

*الافتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية.

*يعانون من الرفض الاجتماعيSocial Rejection ،

*يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي .

ومن هذه الدراسات:

1994،1994;Vaughn&Haager،1991a;1991b;Pear&Bryan،Bryan

ويجب أن نؤكد هنا أنه ليس بالضرورة أن جميع الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم، ومع ذلك فقد توصلت الدراسات والبحوث إلى أن ثلث الطلاب ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية أو المعرفية يعانون من صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وبعض الأفراد يمكن أن يكون لديه صعوبات اجتماعية وانفعالية، ولكن أداءه الأكاديمي يندرج تحت نطاق العاديين، والبعض الآخر يمكن أن يكون لديه هذه الأنماط من الصعوبات: الصعوبات النمائية والأكاديمية والصعوبات الاجتماعية الانفعالية، كما قد يعاني البعض من هذه الصعوبات الاجتماعية الانفعالية بصورة أساسية ومستقلة عن الصعوبات أو المشكلات الأكاديمية، والبعض الآخر تكون الصعوبات الاجتماعية الانفعالية نتيجة للصعوبات النمائية والأكاديمية كما أسلفنا .

وقد تبنت بعض المنظمات ضرورة تضمين تعريف صعوبات التعلم اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي مثل: اللجنة الاستشارية المحلية لصعوبات التعلم (Interagency Committee on Learning Disabilities)(ICLD) ، 1988 ومع ذلك خلت بعض التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم من الإشارة إلى اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، كالتعريف الفيدرالي الذي جاء به القانون المحَدِّدْ لذوى صعوبات التعلم Individuals with Disabilities Act (IDEA) وأكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية، تلك التي تستقطب أكبر قدر من اهتمام المتخصصين والمشتغلين بهذا المجال، تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والفهم والإدراك والذاكرة.

وعلى الرغم من العلاقات السببية بين أنماط هذه الصعوبات التي تشير إليها الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المجال ، فضلاً عما تؤكده الطبيعة النوعية لمنشأ الصعوبات والتداعيات التي تفرزها ، إلا أن الاتجاه السائد عبر مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية ، وحتى بعض المراكز الاجتماعية هو الاهتمام البالغ والانزعاج الشديد بصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب، مع أن هذه الصعوبات

نتيجة لصعوبات التعلم النمائية، وليست مستقلة عنها، كما أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هي إفراز طبيعي لكل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

ونحن نقر العوامل والأسباب التي تفرض هذا التوجه ، وأهمها أن متغيرات الصعوبات الأكاديمية:

*أكثر محسوسية وإثارة للانزعاج داخل كل من البيت والمدرسة والأقران والمجتمع.

*أكثر قابلية للقياس والكشف والتشخيص من متغيرات صعوبات التعلم النمائية.

*يمكن من خلالها رد صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي للعديد من العوامل التي قد تذوب ضمن عوامل أخرى غير صعوبات التعلم سواء النمائية أو الأكاديمية، ومن ثم تجاوز فكرة العلاقات السببية بين هذه الصعوبات وبعضها البعض.

الكفاءة الاجتماعية :

يفترض أن يكون الطفل أكثر تكيفاً مع البيئة الاجتماعية كلما تقدم في العمر، ويتمثل هذا التكيف في عدد من الجوانب التي لا يمكن أن تشكل ما يطلق عليه بمستوى النضج الاجتماعي أو "الكفاءة الاجتماعية" التي تمثل مستوى نضج وتكيف في ضوء المواقف التي يتعامل فيها الطفل مع الأطفال الآخرين سواء كانوا كباراً أو أقراناً من فئات عمره. والدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية استخلصت لها أبعاداً تتعلق بخصائص شخصية وأخرى تتعلق بدرجة التوافق التي يبديها الطفل في المواقف الاجتماعية. فلأي درجة يتمثل الطفل للقوانين والمعايير التي تتلاءم وموقف اللعب مثلا؟ ولأي درجة يتحكم بذاته ويعتمد عليها؟ وقد ذكر شبرد Sheppard أن "اللعب مثلا يساعد في ملاحظة السلوك الاجتماعي للطفل بحيث يبدأ اللعب كعملية تقليد لطفل آخر في السنة الرابعة من عمره، ومع نمو الطفل نضجه يصبح أكثر تآلفاً مع الأطفال الآخرين وتتضح لديه روح المشاركة في اللعب" (Lillian، 1991). وكذلك تساعد اللغة على ملاحظة السلوك الاجتماعي للطفل باعتبارها وسيلة للاتصال .

ومن الملاحظ أن الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الاجتماعية – من حيث العوامل التي يمكن أن تؤثر به كبعد تطوري- تظهر أبعاده عندما يصل الطفل مرحلة نضج معينة، إلا أن هذه الدراسات لم تكشف عن التغييرات النوعية أو الكمية التي يمكن ملاحظتها في مراحل العمر المختلفة إلا في عبارات ذات طبيعة عامة. وقد تم تطوير عدد

من المقاييس التي استخدمت للكشف عن جوانب أساسية للكفاءة الاجتماعية دون تحديد للمظاهر النوعية الخاصة المتوقعة في كل مرحلة من مراحل العمر، لكن كان الاهتمام الرئيسي فيها في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة السنوات الأولى للمدرسة. ويبدو أن هاتين المرحلتين أساسيتان في تحقيق مستوى النضج الاجتماعي اللازم في عملية التكيف الاجتماعي في المراحل اللاحقة في العمر. ومن هنا كان اهتمام الدراسة في هاتين المرحلتين على أساس أنهما تؤلفان مدى عمرياً تتشكل فيه أبعاد الكفاءة الاجتماعية إذا ما أتيحت لها الظروف الأسرية والبيئية المناسبة. وقد لا يكون من السهل ملاحظة فروق نوعية محددة بين فئات العمر في هذا المدى العمري، لكن يمكن ملاحظة جوانب القصور أو عدم الكفاءة التي يمكن أن تعزى إلى بعض العوامل التي سبقت الإشارة إليها. ولذلك فقد كان اهتمام هذه الدراسة التعرف على الأبعاد التي تشكل وتؤلف مفهوم الكفاءة الاجتماعية عند أطفال هذه الفئات العمرية، وتحديد مدى يتحقق منها في عينة من أطفال أردنيين في هذا المدى العمري.

الكفاءة الاجتماعية والتربية :

ترتبط الكفاءة الاجتماعية بالمهارات والتقبل الاجتماعي، ويعد السلوك اللااجتماعي مشكلة مزعجة لكل من المدرسة والبيت والمجتمع، ويظهر السلوك اللااجتماعي على عدة أشكال منها: العصيان والمخالفة وعدم الاستجابة لما يطلبه المعلم إضافة للسلوك العدواني والقسوة تجاه الرفاق والتصرفات الفوضوية والشغب داخل الصف والحذلقة في الكلام والكذب والهرب والغش وتخريب الممتلكات .

ومن الجدير بالذكر أن عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته (Merrell، 1993). ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعلمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتسابتهم للمهارات الاجتماعية السلوكية، حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار الطالب للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه.

كما تمت الاشارة إلى أن الدراسات أظهرت أن الأطفال الذي يظهرون سلوكاً اجتماعياً غالباً ما يعانون من تدني التحصيل المدرسي، من سن المرحلة الابتدائية وحتى

المرحلة الثانوية، كما قد يعانون من صعوبة قرائية وتأخر لغوي ومشكلات في الانتباه، وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني تقدير الذات عند هؤلاء الاطفال.

ويؤكد دودج وكوي وبراكي على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الاحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الفرد يلجأ إلى استخدام هذه السلوكيات لأنه فشل في تعلم طرق أكثر ملاءمة للتفاعل مع الناس. إن الفشل الدراسي غالباً ما يحفز السلوك غير المرغوب به، وأن العديد من الأفراد يتميزون بعادات غير ضعيفة غير انتاجية أو تعاونية ويفتقرون إلى السمات الاجتماعية الايجابية مما يؤثر على سلوكهم، ويخلق لديهم مشاكل في المدرسة تعيق تكيفهم الاجتماعي وفرص التوظيف خلال الحياة: مثل الخجل الشديد، وضبط الذات الضعيف. وهم يظهرون سلوكيات غير تكيفية كالعدوانية والانسحاب الاجتماعي وعدم النضج والتخريب وعدم التقبل .

ويؤكد موبيا على أهمية المهارات الاجتماعية حيث يشير إلى أن مفهوم الذات يتأثر بعدة عوامل من أهمها: تقييمات الآخرين للفرد، وخاصة الأفراد المهمين في حياته، وتظهر هذه التقييمات من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، ويؤكد دودج وآخرون على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وإن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الأحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي.

تعريف الكفاءة الاجتماعية :

قام مجموعة من الباحثين في مجال السلوك الاجتماعي المدرسي بتقديم تعريفات متعددة للكفاءة الاجتماعية، وفيما يلي بعض هذه التعريفات:

عرفها هويز: على أنها مصطلح ملخص يعكس الحكم الاجتماعي المتعلق بالنوعية العامة لأداء الفرد في موقف معين.

أما جريشام وريشلي: فيعرفانها: بأنها المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة .

ويتضمن هذا المفهوم أمرين الأول اكتساب الطفل لأنماط السلوك الخاصة التي تميز مجتمعه، فيما يسمى التنشئة الاجتماعية (Socialization) والثاني، توسيع الطفل لدائرته الاجتماعية، حيث يتعلم الكثير ممن حوله، ويضيف الريماوي: أن الطفل الذي يهتم بأقرانه ويمضي وقتاً أطول معهم ويقبل أن يعطي ويأخذ، هو طفل ذو كفاءة اجتماعية .

والكفاءة الاجتماعية كما وردت في موسوعة التربية هي "القدرة على التفاعل بصورة متكيفة مع المجتمع وهذا التعريف مرادف لمفهوم النضج الاجتماعي **Social maturity**"

عناصر الكفاءة الاجتماعية :

لقد كانت هناك محاولات كثيرة لتفسير السلوك الاجتماعي في المراحل المختلفة. ومن بين هذه المحاولات ما قدمه علماء النفس الاجتماعي الذين أكدوا على أن السلوك الإنساني ليس قدراً مقضياً، وليس عملية خلقية أو بيولوجية وحسب، لكنه يتأثر إلى حد كبير بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها الإنسان. وتخلص هذه التفسيرات إلى أن سلوك الإنسان عبارة عن عملية تطبيع اجتماعي (Socialization process) يتعلم فيها الفرد الأساليب المقبولة في مجتمعه.

أما نظرية التحليل النفسي فتعطي المجتمع دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتفسيره. فهناك مراحل معينة للنمو يتصل الطفل خلالها مع المجتمع ويتعامل معه بوسائله الخاصة. حيث يعمل التكوين النفسي (العاقل) أي ما يسمى بـ الأنا (ego) على التوفيق بين الحاجات والغرائز النفسية الممثلة بالهو (id) وبين متطلبات المجتمع ونواهيه الممثلة بتكوين الأنا الأعلى (Superego) وتكمن أهمية نظرية التحليل النفسي في التأكيد على أهمية الخبرات الاجتماعية المبكرة في تشكيل السلوك الإنساني.

أما نظرية التعلم السلوكية فتقد وصفاً لعملية اكتساب السلوك الاجتماعي من خلال التعلم الاجتماعي (Socialization) إذ يتم تشكيل السلوك الاجتماعي من خلال عمليات

الاشراط والتعزيز والتعميم وما إلى ذلك من العمليات المتضمنة في مفاهيم التعلم الشرطي.

أما الأبعاد التي يبدو أن كثيراً من الدراسات تتفق عليها وتعتبرها أبعاداً أساسية في الكفاءة الاجتماعية للطفل فهي:-

1. الامتثال للقوانين والسلطة.
2. المؤهلات القيادية.
3. المشاركة الاجتماعية البناءة.
4. التكيف مع مجتمع الرفاق.
5. التحكم بالذات وضبط النفس.
6. تحمل المسؤولية.
7. الاستقلالية والاعتماد على الذات.
8. الوعي بالأمور المتعلقة بأمنه وسلامته.
9. الاتصال.

علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المتغيرات :

ترتبط عدة متغيرات بالكفاءة الاجتماعية وتسهم في تطورها في مراحل العمر الأولى من حياة الطفل. إن لطريقة التنشئة الأسرية، ولجماعة الرفاق والمدرسة دوراً هاماً في عملية النضج الاجتماعي .

فظروف البيت الذي يعيش فيه الطفل لها آثار على سلوكه وشخصيته؛ إذ يستشهد عاقل بدراسة لبالدوين (Baldwin) حاول فيها تقصي أثر أسلوب التنشئة الأسرية إلى نمطين هما، الديمقراطي، والتسلطي، تألفت عينة الدراسة من (17) طفلاً تراوحت أعمارهم (4 – 6) سنوات، وقد خرج الباحث بنتائج مفادها أن الأطفال من عائلات يسودها الجو الديمقراطي يكونون نشيطين وغير هيابين، ومخططين وفضوليين، وميالين لحب السيطرة، وقياديين، أما الأطفال من بيوت يسودها جو التسلط فيميلون للهدوء، وحسن السلوك، وغير ميالين للقيادية، ومحدودي الفضول، وضعاف الخيال، ثم يضيف أن الأطفال من بيوت تسودها المشاكل الاجتماعية ولا يسودها التفاهم يكونوا أطفالاً معضلين،

ويرى أمبورن (Amborn)، أن سلوك الطفل الاجتماعي يتأثر بجو الأسرة والعلاقات السائدة بين أفراد الأسرة وبعلاقتهم مع الآخرين.

كما أن لترتيب الطفل الولادي في الأسرة دوراً هاماً في تطور بُعد الاستقلالية أو الاعتمادية، فالطفل الأول غالباً ما يعاني من التناقض ين الاعتمادية والاستقلالية بحكم معاملة الوالدين له، كما أن لعمر الأبوين تأثير أيضاً، فالطفل من أب كبير السن غير طفل من أب صغير السن . .

وهناك عدة أمور يجب مراعاتها في البيت لتساعده في بناء شخصية اجتماعية للطفل منها توفير الأمن والاستقرار داخل الأسرة، وتشجيع المشاركة الاجتماعية، والتعاون داخل الأسرة وخارجها، توفير الخبرة الاجتماعية الجيدة والعادات والتقاليد والعيش من أجل تحقيق أهداف الآخرين، وتوفير فرص التطور المعرفي، ومنح الطفل الوقت الكافي للعب والواجبات المدرسية، ومساعدته على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وعن الطبيعة المحيطة به، فللعب أثر هام في تطور الكفاءة الاجتماعية عند الطفل حيث أن الطفل يصل في كل مرحلة إلى مستوى من الكفاءة الاجتماعية تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها كأن يقوم ببعض السلوكيات المتوقعة في كل مرحلة فتتطور هذه السلوكيات وتنمو تبعاً للبيئة ولحاجات الطفل النفسية والاجتماعية" .

"إن للبيئة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، للأسرة، والذكاء، والتكوين الجسمي، والجنس، أثر في تطور الكفاءة الاجتماعية عند الطفل" (16): فقد قام بليجريني (Pellegrini،1980) بدراسة تهدف إلى التعرف على علاقة الذكاء الاجتماعي ونضج الشخصية وأسلوب حل المشكلات بالجنس والعمر والذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وإبعاد الكفاءة المتعددة (الكفاءة الأجتماعية، والسلوكية، والتحصيلية الأكاديمية) لمستوى الصف الرابع حتى السابع في عينة من (100) طفل (46) إناث و(54) ذكور، أظهرت النتائج أن متغيرات الكفاءة الاجتماعية والسلوكية لها ارتباط ذا دلالة إحصائية مع الذكاء بينما النضج في الشخصية يرتبط مع العمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. في حين أن النضج في الشخصية والقدرة على حل المشكلات يساهم بدلالة إحصائية في حساب التباين لمتغيرات الكفاءة الاجتماعية، والسلوكية والتحصيلية الأكاديمية.

الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات:

إن الذات معناها نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والشعور والتفكير، وتعتبر نواة الشخصية. ويقسم (ريموند كاتل Cattle) الذات إلى ذات واقعية وذات مثالية. فالذات الواقعية هي ذات حقيقية أو فعلية تمثل مستوى الاقتدار، في حين أن الذات المثالية هي ذات تطلعية يؤمل منها أن تكون -أي تمثل- ما يطمح الفرد أن يكون أو يصبح.

إن الذات بناء معرفي يتكون من أفكار الإنسان عن مختلف نواحي شخصيته فمفهومه عن جسده يمثل الذات البدنية ومفهومه عن بنائه العقلي يمثل مفهوم الذات المعرفية أو العقلية ومفهومه عن سلوكه الاجتماعي مثال للذات الاجتماعية. ويركز علماء النفس الإنساني على بناء الذات عن طريق الخبرات التي تنمو من خلال تفاعل الإنسان مع المحيط الاجتماعي، ويطلقون على العملية الإدراكية في شخصية الإنسان (الذات المدركة) والتي من خلالها تتراكم تلك الخبرات، فيتم بناء الذات ويكُون الفرد مفهوماً عن ذاته. ولما كانت الذات هي شعور الفرد بكيانه المستمر وهي كما يدركها وهي الهوية الخاصة به وشخصيته فإن فهم الذات يكون عبارة عن تقييم الفرد لنفسه، أو بتعبير آخر هو مجموعة مدركات ومشاعر لدى كل فرد عن نفسه.

مما تقدم نرى أن بناء الذات يخضع للمعايير السائدة في المجتمع. فالفرد يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم.

وبمقدار هذا التأثر ونوعه تتشكل ذاته. إلا أنه ينبغي الالتفات إلى أن الفرد ليس منزوع الإرادة، بل إن له دور فعال في بناء ذاته مصداقاً لقوله تعالى (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم). فهذه الآية الكريمة تدلل على أن عملية بناء الذات للفرد أو لمجموعة أفراد يتطلب وجود دافع قوي لعملية التغيير. فالفرد في عملية التغيير لابد أن يميز بين الصالح والطالح وليس كل ما يملى عليه يلزم به، إذ أن المطلوب منه في هذا السياق التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

ويخضع بناء الذات إلى توافر القدوة الحسنة من علماء ربانيين وتوافر الموعظة وضرب الأمثال والترغيب والترهيب ثم التأديب. قال تعالى (يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة)، وقال ابن عباس رضي الله عنهما في تفسير هذه الآية اعملوا بطاعة الله واتقوا الله وأمروا أهليكم بالذكر ينجيكم الله من النار. وبهذا المعني

يقول الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام (أي علموهم وأدبوهم). فوقاية الفرد من النار من خلال الالتزام بما أمر الله إذن هى غاية مهمة في بناء الذات، تتطلب من يكون مسؤولا عن التنشئة الأسرية مسؤولية تربوية فيها من الرعاية والتوجيه لوقاية الذات من الانحراف وتتطلب عملية بناء الذات تنمية الضمير منذ الطفولة من خلال تعريفه بما حرم الله والإسهام في بنائه فكريا وتقديم يد العون والمساعدة وتقديم كل ما يمكن تقديمه لبناء ذات قوية ناشئة في حب الله وطاعته ليكون للفرد عنصرا مفيدا لنفسه ولأسرته ولوطنه ولأمته، على عكس البناء السلبي للذات الذي يبنى على أساس الابتعاد عن الله وبالتالي يكون الفرد مهددا لحياته ولأسرته وللمجتمع.

كما أن هناك عامل الخبرات الأسرية، والتي تلعب دوراً رئيساً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل، ومن خلالها يرى الطفل نفسه ويدركها بناء على تلك الخبرات. وتكون ذات الفرد إيجابية، في حالة ما اذا تلقى قدراً كافياً من العناية والتوجيه والتشجيع والمحبة من والديه بشكل خاص. بينما ينمو الشعور بعدم الأمان، وتتكون الصورة السلبية عن الذات عند الأشخاص الذين يتعرضون للنبذ والعقاب والرفض من قبل والديهم، فأنماط التنشئة: النمط التسلطي، والنمط التسيبي "المتساهل"، ونمط الإهمال هي أنماط التنشئة الأسرية التي تربي مفهوم ذات سلبي عند الفرد .

ويعتمد مفهوم الذات في تكوينه لدى الطفل على استجابات الوالدين وتقييمهم له. فاذا كانت تلك الاستجابات أو التقييمات سلبية، فان ذاتا سلبية تتكون لديه، وكذلك الحال، عندما تحدث بين الولدين اختلافات في تقييم أفعال الطفل، الأمر الذي يسب ذاتا مشوشة، ويرجع ذلك الى عدم مقدرة الطفل على تحقيق ما يتوقعه كلا والديه منه.

وللخبرات المدرسية أيضاً دور مهم وفعال في تشكيل مفهوم الذات؛ فهي المؤسسة الاجتماعية التي تتقبل الطفل بكل حسناته وسيئاته عندما يأتي من المنزل.

وترتبط الخبرات المدرسية ارتباطاً وثيقاً بتشكيل مفهوم الذات لدى الطفل. وتظهر الدراسات (شارلوت بوهلر 1952) أن الأشخاص الذين يمتلكون خبرات وذكريات جيدة عن حياتهم المدرسية (علاقات الزملاء، المعلمين، النجاح الاكاديمي، الأنشطة الرياضية والترفيهية) يحملون مفاهيم ايجابية عن أنفسهم (الذات). وبالمقابل، فان الخبرات المدرسية البائسة والفشل الدراسي، تؤثر بشكل مدمر على مفهوم الذات، وتؤدي الى الشعور بعدم

المقدرة والكفاءة، والخجل، والارتباك، وعدم الشعور بالأمان. ومن العوامل المدرسية التي تؤثر على مفهوم الذات المعلمون، وكرقهم في حث الطلبة تعلى الدراسة والتحصيل، والأنشطة المدرسية الرياضية والترفيهية والاجتماعية سواء لدى الذكور أو الاناث .

وللدور الاجتماعي تأثير قوي على تشكيل مفهوم الذات، فهي تنمو من خلال التفاعل الاجتماعي واعطاء الفرد سلسلة من الأدوار الاجتماعية، والتي من خلالها يتعرف الفرد إلى كيفية رؤية رفاقه له في مواقف اجتماعية عديدة، ومن ثم يكتسب معاييرا اجتماعية وتوقعات سلوكية ترتبط بالدور الذي يؤديه.

وهناك عدة مؤشرات تدل على مفهوم ايجابي للذات، منها :

أ) ايمان الفرد بالقيم والمباديء، والمقدرة على الدفاع عنها دون الخوف من تغييرها في حالة ما اذا احتوت على خطأ.

ب) قدرة الفرد على التصرف الذاتي، وعدم تحميل نفسه الذنب اذا لم يتسطع الحصول على موافقة الآخرين.

ج) الشعور بالمساواة مع الآخرين، وليس الشعور بأن الفرد أعلى أو أدنى من غيره.

د) عدم افساح المجال لآخرين بالسيطرة التامة عليه.

ه) عدم الاسراف في مشاعر القلق أو الانزعاج من المستقبل او أخطاء الماضي.

ح) الاحتفاظ بالثقة بالنفس رغم التعرض الى الفشل.

ل) القدرة على ممارسة الأنشطة المرتبطة بالعمل.

الحاجة إلى تأكيد الذات:

إن أهم المحددات الأساسية للشخصية هي مفهوم الذات Self – Concept وهي جملة المعتقدات التي يحملها الشخص حول ذاته، والقيمة التي تعطيها لتلك المعتقدات وهي نتائج معتقداته الذاتية، والبيئة المحيطة به. ويتكون مفهوم الذات عند الطفل بعد السنة الأولى من عمره، ويظهر في سلوكه اللعبي والذي تظهر فيه ملامح شخصيته الأولى كالشخصية القيادية، أوالاعتمادية Dependent أو شخصية قهرية Compulsive Personality والذي يوصف بالعجز عن التعبير عن العواطف الدافئة أو الشخصية الانهزامية.. وغيرها، وبالذات عند لعب الطفل دور الأسرة الأم والأب والأبناء، أو لعب دور المدرسة والطلبة أو القائد العسكري والجنود.. وغيرها. ومفهوم الذات عند المعاق ذهنيا متغير

"غير ثابت" بفعل الخبرة، فالخبرة العنصر الأساسي في تكوين مفهوم ذات إيجابي عنده وإلى إرشاد وتوجيه مستمر لمعرفة جوانب الذات الإيجابية لتنميتها، وإظهار الجوانب السلبية لتعديلها•

الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:

تتكامل المجتمعات الإنسانية بتجانس أفرادها وجماعاتها وتبادل الأدوار والشعور بالمسؤولية الفردية والاجتماعية، ولا يمكن للفرد أن يتفاعل مع الجماعة ولا أن تتفاعل الجماعة مع الجماعات الأخرى إلا بتقبلها لبعضها البعض، ومن ثم ينتمي الفرد إلى الجماعة التي تتقبله ويتقبلها ويؤدي دوره الاجتماعي من خلال الجماعة سواء كان دورا صغيرا أو كبيرا على حسب شخصيته ويسلك سلوك متوافقا مع الجماعة وأخلاقياته فالتقبل الاجتماعي حاجة أساسية عند الإنسان وبالخصوص عند الطفل المعاق، وللأسرة دور كبير في تنمية الحاجة عند المعاق ذهنيا على شعوره بأنه لايختلف عن أي فرد من أفراد الأسرة وأن له دورا فعالا في الأسرة ولو كان صغيرا "تحمله المسؤولية الأسرية مع إظهار الحب والعطف من جميع أفراد الأسرة•

الحاجة إلى الانتماء:

تبنى المجتمعات على عدة أعمدة رئيسية، أهمها وجود الفرد وتأثيره على الجماعة وعلى الفرد، وحاجة كل منهما إلى الآخر، وتبادل المصالح والأفكار الإيجابية، والحماية المجتمعية بالحفاظ على القيم الأساسية التي قام عليها المجتمع سواء عن طريق الضغط الاجتماعي أو القانوني. وكل هذا يتم عن طريق انتماء الفرد إلى الجماعة؛ فالحاجة إلى الانتماء حاجة أساسية.

فالإنسان ينمي قدراته الفردية والجماعية عن طريق الانتماء فيظهر الجوانب الإبداعية والقيادية وتحمل المسؤولية الاجتماعية. والتي تبدأ من الصغر بانتمائه إلى الأسرة ثم تتوسع دائرة الانتماء إلى الأصدقاء والجماعة الصغيرة إلى الجماعات الكبرى والمجتمعية على حسب سنوات عمره وطبيعة شخصيته، وذلك لإشباع حاجته إلى الأمن العاطفي والاجتماعي .

ويتسم المعاق ذهنيا بالسلوك التوافقي مع الجماعة، وعند شعوره بتقبل الجماعة له يضعف عنده الشك والنبذ الاجتماعي وسلوك الانسحاب الاجتماعي Social Withdrawal

ولهذا من أول اهتمامات الأسرة بالخصوص والمجتمع ممثلة بمؤسساتها الاجتماعية الخاصة بالإعاقة الذهنية وضع برامج تؤكد فيها الجانب، كالعمل واللعب الجماعي والرحلات والمعسكرات والنوادي، والديوانيات وغيرها مع إعطاء دور في الجماعة وشعوره بالمسؤولية نحو الآخرين بإعطائه دور قيادي أو دور في الجماعة مهما كان بسيطاً، وبالذات في حالات التخلف الخفيف والمتوسط، لكي تتكامل فيه القدرات والمهارات الذاتية والاجتماعية للمعاق ذهنيا وصقل الجوانب الإبداعية.

الحاجة إلى الإنجاز والكفاءة:

يربط كثير من الباحثين القدرة على الإنجاز بذكاء الإنسان وبحاجاته، وبارتباطه بالبيئة الثقافية والاجتماعية. فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية من الأسر الغنية اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً يحصلون على معدلات أعلى للإنجاز من الأطفال ذوي البيئة الفقيرة، وذوي الإعاقة الذهنية فئة التخلف الخفيف معدل الإنجاز عندهم أعلى من ذوي التخلف المتوسط القابلين للتدريب عندما يتلقون الرعاية والتشجيع والاهتمام من قبل الأسرة والمؤسسات المجتمعية عن طريق البرامج التأهيلية المناسبة، أما الكفاءة فهي حاجة نفسية مهمة وهي شعور الإنسان بالتحدي للإنجاز وإثبات التفوق في العمل، فتقدر كفاءة الإنسان بما ينجزه باتباع الوسائل المتاحة أو المستحدثة للقيام بالعمل.

ويلعب مفهوم الذات أو فكرة الشخص عن نفسه دوراً بارزاً في توجيه السلوك وتحديده. ويتبوأ مصطلح مفهوم الذات مكانة متميزة في نظريات الشخصية، ويعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر بشكل كبير على السلوك. وينبثق مفهوم الذات من الخبرات الاجتماعية وتحدد من خلال السلوك، ويعتبر أحد العوامل التي تؤثر بشكل واضح في البيئة الاجتماعية وتؤثر على سلوك الفرد

ويعتقد علماء النفس أن أفضل الوسائل لفهم الانسان تكمن في التعامل معه على اعتبار أنه كل منظم، وليس مجموعة من الأجزاء، ويعبّر مفهوم الذات عن وجهة النظر تلك بشكل صادق. ومفهوم الذات مصطلح يعني الأحكام والقيم والاتجاهات التي يحملها الفرد عن سلوكه وقدراته الجسدية وقيمته كفرد، ويعتبر مفهوم الذات أحد أبعاد الشخصية الانسانية حيث يختلف كل شخص عن الآخر، مثل الفرق بينهم في دافعية الانجاز أو القلق أو غيرها من الصفات.

طرق قياس الكفاءة الاجتماعية :

يمكن التعرف إلى الطرق التي يمكن بها ملاحظة وقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال مراجعة بعض المقاييس المتوفرة التي تم تطويرها لهذا الغرض وفيما يلي تلخيص لعدد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية أو النضج الاجتماعي المعروفة :

1- مقياس كين – لفين (Cain Lavine، 1961). كان الغرض من هذا المقياس قياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتدريب، لذا فهو يقيس مهارات الاستقلالية عند الأطفال مثل :

- العناية بالذات وتشمل أمورا من نوع ارتداء الملابس والأحذية وما يتعلق بالنظافة.
- المبادرة.
- مهارات اجتماعية.
- مهارات الاتصال.

ويقدم الاختبار بيانات عن الاتساق الداخلي باعتبارها ذات علاقة بصدقه كما يقدم بيانات عن الثبات بطريقة الإعادة تتراوح قيمها بين (88، – 98،) ويقدم جداول معايير موزعة في الأعمار من (5 – 12) سنة على شكل رتب مئينية (24).

2- مقياس كاليفورنيا (California، 1969) الذي طوره ليفين ولويس (Lavine and Lewis). ويتكون هذا المقياس من (30) فقرة وكل فقرة تتألف من (4) بدائل تقيس الوظيفة الاجتماعية للأطفال العاديين للأعمار ما قبل المدرسة ومن المهارات التي يحاول قياسها الاستجابة لغير المألوف واتباع التعليمات، والمشاركة والمبادرة في النشاط. تعتمد الاستجابة على تقدير أشخاص لديهم ألفة ومعرفة بالطفل لفترة طويلة، ويقدم بيانات عن ثبات المقدرين تتراوح بين (75% – 86%). كما يقدم معايير مئينية للأطفال في فئات العمر (2.5 – 5.5) سنة.

3- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (VineLand Social Maturity Scale)، وقد طور هذا المقياس دول (Doll، 1965) ويشمل أبعاداً تتعلق بمستوى النضج الشخصي والاجتماعي على شكل مهارات استقلالية توضح مستوى النضج عند العاديين وغير العاديين في مهارات تعتمد العناية بالذات، والتوجيه الذاتي والحركي، ومهارات مهنية، والاتصال، والعلاقات الاجتماعية. أي أن الجانب المتعلق بالنضج الاجتماعي متضمن بين

هذه الأبعاد يعتمد على تقدير من قبل شخص أو أحد الأبوين أو ولي الأمر، هذا الاختبار لا يقدم بيانات عن الصدق والثبات.

الدراسات ذات الصلة بمفهوم الكفاءة الاجتماعية والمتغيرات المرتبطة به:

قامت أنيتا (Anita، 1980) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير بعض العوامل الأسرية على الكفاءة الاجتماعية عند (212) من الأمهات ذوات اتجاه إيجابي نحو العمل، و(212) طفل من الأمهات ذوات اتجاه سلبي نحو العمل، مع ضبط متغيرات الجنس والترتيب الولادي في الأسرة، وبعد استخدام تحليل التباين الثنائي والمعالجات الإحصائية دلت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة لاتجاهات الأمهات على الكفاءة الاجتماعية لأطفالهن ولكن كان هناك فرق ذو دلالة في تحصيل أطفال المجموعتين.

وقام هندركس (Hendrix، 1980) بدراسة لتحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي وعوامل أخرى تؤثر على تطور الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال على عينة من (143) طفلاً من الأطفال السود الفقراء في أمريكا. وأظهرت النتائج أن للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني أثر سلبي ذو دلالة على تطور الكفاءة الاجتماعية.

وفي دراسة أجراها ليليان (Lillian، 1986) لمعرفة وجود ارتباط للبيئة الأسرية في تكوين مفهوم ذات والكفاءة الاجتماعية عند الأطفال وكان الجنس متغيراً فرعياً تألفت العينة من (60) طفلاً من أطفال الحضانة والروضة تراوحت أعمارهم ما بين (8 – 57) شهراً لـــ(58) أم و(35) أب. واستخدام مقياس هارتر وبايك (Harter and Pike، 1983) للتقبل الاجتماعي للأطفال ومقياس الاتجاهات التربوية. وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة للبيئة الأسرية في تنمية سلوك الاستقلالية وسلوك مهارات الكفاءة الاجتماعية وتكوين مفهوم الذات عند الأطفال في هذا العمر.

أما سميث وستجلر (Stigler and Smith، 1985) فقد قاما بدراسة لمقارنة نتائج تطبيق مقياس هارتر للكفاءة الاجتماعية على الأطفال في تايوان مع نتائج تطبيق نفس المقياس على الأطفال من أمريكا تألفت العينة من (714) طفلاً (من مرحلة الروضة إلى الصف الخامس الابتدائي) في تايوان لفئة عمرية ما بين (4 – 11 سنة).

وقد دلت النتائج على وجود أثر ذي دلالة للفروق الثقافية لمفهوم الذات لصالح الأطفال في أمريكا. أما الكفاءة الاجتماعية فقد كانت الفروق عليها لصالح الأطفال في تايوان معللاً

ذلك بأسلوب التنشئة الأسرية والعلاقات الاجتماعية في تايوان باعتبارها دولة شرقية تحتفظ بعادات وتقاليد اجتماعية، وترابطات أسرية لا توجد مثلها في أمريكا.

أما وانات (Wanat،1983) فقد قام بدراسة ميدانية هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الإجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية الذي يعانون من صعوبات في الحركة، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث بتدريب المجموعة الضابطة على برنامج تدريبي خاص بالمهارات الاجتماعية لمدة (16) اسبوع، وبمعدل (5) جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة ساعة، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقى هذا البرنامج التدريبي. ثم قام الباحث بإجراء قياسات قبلية وبعدية لمفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لكلا المجموعتين. ولقد تبين من الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية.

أما ياسوتك (1996) فقد قام بدراسة لبحث أثر إرشاد الطلبة لرفاقهم على إدراك الطلبة للكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً من الطلبة (و43) طالباً من الطلبة الذين هم في خطر لأن يصبحوا من الأفراد غير العاديين، وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى قسمين، كما قام الباحث بتدريبهم على برنامج محدد كمرشدين لرفاقهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مشرشدي الرفاق الذين خضعوا للبرنامج التدريبي أصبحوا اكثر ايجابية في إدراكهم لذواتهم من بقية رفاقهم (الهروط، 2000). وقامت لين، وآخرون (Lane،et، al، 2004)بدراسة بعنوان آراء معلمي الثانوي حول الكفاءة الاجتماعية: المهارات الضرورية للنجاح. وهدفت هذه الدراسة الى بحث توقعات معلمي المرحلة الثانوية حول سلوك الطلبة، وتحديد الفروقات وأوجه الشبه بين معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، إضافة الى تحديدها بين معلمي المدارس الحكومية والخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (240) معلما، حيث حددوا أي من المهارات الاجتماعية (30 مهارة) تعتبر ضرورية لنجاح الطلبة.

وأشارت نتائج الدراسة الى أن معلمي المدرسة المتوسطة والثانوية يمتلكون آراء مختلفة حول أهمية مهارات التأكيد. وبشكل عام، لم تكن أي من فقرات التأكيد مؤيدة من قبل غالبية المشاركين في الدراسة واعتبروها ضرورية للنجاح من قبل المجموعات

الفرعية (نوع البرنامج، المستوى الثانوي). كما أشارت نتائج الدراسة أن المستوى الثانوي وتوع البرنامج يرتبطان بأهمية مهارات التأكيد. وهذه المتغيرات إضافة الى الوضع الدراسي ترتبطان بتقديرات المعلمين حول مهارات التعاون. وفيما يتعلق بمضامين التدخل، والبرمجة الشاملة والتحول/الانتقال من المدرسة المتوسطة الى المرحلة الثانوية قد تم بحثهما في الدراسة.

وقام بارنيز (Parnes،2003) بدراسة هدفت إلى معرفة دور السلوك المؤكد للذات والفاعلية الذاتية، في الكفاءة الاجتماعية والارهاق النفسي لدى الأمريكان من أصل أفريقي.

وأجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (209) من الطلبة الأمريكان من أصل أفريقي. وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية وتوكيد الذات. كما بينت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية وما ينجم عنها من قلق، ورهاب اجتماعي، واكتئاب، وحالات احباط لا تجتمع مع السلوك المؤكد للذات، ومع الكفاءة الاجتماعية للفرد، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك المؤكد للذات والسلوك المتميز بالكفاءة الاجتماعية بالعمر، حيث أن الأشخاص الأكبر عمراً يكون توكيدهم لذاتهم وكفاءتهم الاجتماعية أعلى من الأصغر سناً.

أما أبو حسونه (1999)، فقد قام بدراسة أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (38) طالباً من ذوي الصعوبات التعلم، تم تحديدهم من بين طلاب الصفوف السادس، والسابع، والثامن في مدرسة حكومية تابعة لمديرية تربية أربد الأولى، بعد أن تطبيق الاختبارات التشخيصية اللازمة عليهم. وتم توزيع أفراد الدراسة توزيعاً عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (19) طالباً، قسمت إلى مجموعتي عمل، وتلقوا برنامجاً تدريبياً في المهارات الاجتماعية من خلال الإرشاد الجمعي بهدف تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، لمدة (15) اسبوعاً بمعدل جلسة واحدة (60) أسبوعياً لكل مجموعة عمل، وتكونت المجموعة الضابطة من

(19) طالباً لم يتلقوا تدريباً على المهارات الاجتماعية. وتم استخدام قائمة مفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يحتوي على مقياسين منفصلين وهما: (مقياس الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي)، كمقاييس قبلية وبعدية ومتابعة للتعرف على مستوى التحسن في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية، كما استخدم معدل علامات الطلاب كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في التحصيل. وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد، وتحليل التباين المشترك الأحادي وجود أثر لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على المتغيرات التابعة الثلاثة التي اهتمت بها الدراسة حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية في كل من:

1 . مفهوم الذات مقاساً بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاده المختلفة باستثناء بعد الجسم والصحة.

2. الكفاءة الاجتماعية مقاسة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزئية (الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي).

3. التحصيل الأكاديمي 4. كما احتفظ افراد المجموعة التجريبية بالتحسن عند اجراء قياس المتابعة.

كما قام جانز وآخرون (Gans et al، 2003) بدراسة بعنوان: "مقارنة مفهوم الذات عند الطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية مع الطلبة ذوي الأعراض الاكتئابية". وحاولوا من خلال هذه الدراسة مقارنة الذات بين (50) طالباً وطالبة، في المرحلة المتوسطة، والذين يعانون من حالات الاكتئاب، وبين(70) طالباً في نفس المرحلة والذين لا يعانون من الاكتئاب، واستخدام الباحثون مقياس مفهوم الذات للأطفال (بيرس–هارس). ولقد توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين على البعدي الفكري والمدرسي لصالح الطلاب الذين لا يعانون من الاكتئاب، إلا أن النتائج أوضحت ايضا عدم وجود فروق بين المجموعتين في مفهوم الذات الكلي.

كما جاءت دراسة (Eugenc، 2000) بعنوان: "مفاهيم المساندة المستقلة، ارتباط الوالدين، الكفاءة، وقيمة الذات كمؤشرات للدافعية والتحصيل الأكاديمي". والتي أجريت على طلبة التعليم العادي من الصف السادس وحتى الصف التاسع وقد شارك في الدراسة 135 طالباً من طلبة الصف السادس (65 ذكور و70 إناث) و91 طالباً من طلبة الصف

التاسع (32 ذكور و59 إناث) من مدارس جنوب كاليفورنيا. وأشارت النتائج إلى أن غالبية طلبة الصف السادس (86.07) إلى أنهم يقضون 3 ساعات أو أكثر أسبوعياً في أنشطة مع والديهم مقارنة بـــ 61.06 من طلبة الصف التاسع. وقد تم استخدام اختبار مفهوم الذات للأطفال (Hearter،1985)، وأشارت النتائج إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلبة يتحسن في حال توفر بيئة منزلية وعلاقات أسرية مستقرة. إضافة إلى أن ارتباط الأطفال بآبائهم يزيد من دافعيتهم ويحسن مفهوم الذات لديهم.

ذوو صعوبات التعلم أقل من غيرهم في مستوى تقدير الذات :

قام الباحثون بأكثر من 200 دراسة خلال 25 سنة.

وقد أظهرت دراسة تحليلية لـــ 152 دراسة منهم، وأظهرت أن 3 من كل 4 طلاب صعوبات التعلم يتسمون بمهارات اجتماعية مختلفة بشكل دال إحصائيًا عن أقرانهم، ممن ليس لديهم صعوبات التعلم. وقد ركزت تانس براين في أبحاثها على:

-كفاءة التواصل:

– كمتحدثين:أقل جزماً وأقل قدرة على المحافظة على محادثة مثيرة للاهتمام حيث يكثرون من استخدام الأسئلة المفتوحة.

كمستمعين :

غير فعالين ولا يسألون أسئلة توضيحية في المواقف الغامضة.

العزو السببي: يعزون النجاح إلى المصادفة ومساعدة المعلم.

ويعزون الفشل إلى الافتقار إلى القدرة.

– نظرة الآخرين للتفاعلات الاجتماعية للطلاب صعوبات التعلم

– توسع نطاق البحث في الكفاءة الاجتماعية لطلاب صعوبات التعلم،ليشمل دراسة عائلاتهم / انعزالهم ووحدتهم.

مداخلات تطوير المهارات الاجتماعية :

– على الرغم من اهتمام الباحثين بهذا البعد النفسي الاجتماعي وكثرة الدراسات حوله إلا أن أول كتاب خاص في هذا المجال ظهر في 2002، فهم الذات وتقدير الذات لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم.

- إن تطوير فهم الذات يعتبر عملية معقدة لكل الأطفال وينطوي بالأخص على تحد كبير لأطفال صعوبات التعلم.

- بالنسبة لأطفال صعوبات التعلم :تختلف درجة تقديرهم لذاتهم بالرغم من اختلاف خبراتهم الأكاديمية السلبية .

دراسة تقدير الذات:يدرس مفهوم الذات من وجهتي النظر الإيجابية (التقدير العالي شرط النجاح) ، والسلبية (خطورة التقدير الذي لا أساس له).

أغلب الدراسات تبنت وجهة النظر الإيجابية :

- تطور هذا المفهوم من كونه أحادي البعد إلى أن صار متعدد الأبعاد ،(الكفاءة الاجتماعية، التقبل الاجتماعي، المهارات الأكاديمية، المظهر الخارجي).

- تعاني هذه الدراسات بعض العيوب .

- أنها دراسات ترابطية وليست تجريبية أو طولية.

وعليه صار مفهوم تقدير الذات أداة تنبؤ بـــالتحصيل الأكاديمي، أو مشكلات الأكل، أو الصحة النفسية .

- عدم الاتفاق على تعريف المصطلحات المتقاربة:

- مفهوم الذات، فهم الذات، تقدير الذات.

- قياس تلك المفاهيم من خلال قوائم التقدير الشخصية.

" الخطر والمرونة "

- دراسة جزيرة كاواي الطولية (1955):فحص أثر عوامل الخطر على نمو الأطفال (698).

- التعرض لمخاطر متعددة يزيد احتمال مواجهة المشاكل لاحقًا في الحياة.

- لوحظ أن تلك النتائج قد تكون أقل سلبية عند وجود عوامل حماية مهارات لغوية، مركز سيطرة داخلي، مفهوم إيجابي للذات .

- إن اعتماد إطار» الخطر والمرونة» في دراسة أطفال صعوبات التعلم يسمح بالتركيز على الفروق الفردية بين أفراد هذه المجموعة من خلال تحديد العوامل المرتبطة بالنتائج الإيجابية والسلبية.

دراسة موريسون وكوسدن (1997) :أشارت إلى أن صعوبات التعلم تعتبر "عوامل خطر " ولكنها لا تحدد وحدها سلوك المستقبل.

أي إن تركيبة العوامل المختلفة (الشخصية والعائلية والاجتماعية) في حياة طفل صعوبات التعلم هي التي تحدد نجاحه أو فشله في مختلف نواحي الحياة.

يعد فهم وتقبل الإعاقة من العوامل الحاسمة في تنمية نظرة إيجابية للذات أي سيكونون أقدر على:

- تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
- توظيف مهاراتهم.
- طلب المساعدة عند الحاجة.
- تطور مفهوم الذات حسب مقاييس أحادية البعد .

تشابمانن (1988):

حصل أطفال صعوبات التعلم على درجات أقل من غيرهم في مقاييس فهم الذات أو تقدير الذات.

- رافيف وستون (1991):عزوا ذلك إلى:
- فشل متكرر في المدرسة.
- مشاكل في التقبل الاجتماعي.
- مستويات متباينة من التحصيل الأكاديمي .
- تطور مفهوم الذات حسب مقاييس متعددة الأبعاد.

هاجبورج 1999 ::

تدني تحصيلهم الأكاديمي لم يرتبط بالضرورة بتدني مهاراتهم غير الأكاديمية.

-هارتر 1990 :

- أطفال صعوبات التعلم أقدر من غيرهم على التمييزبين قدراتهم المعرفية العقلية وقدراتهم الأكاديمية المحددة.
- ذلك التمييز يعكس طبيعة خبرتهم المدرسية.

مستوى تقدير الذات:

أطفال صعوبات التعلم عمومًا كانوا أقل من غيرهم في مستوى تقدير الذات.

إلا أن الدراسات أظهرت وجود تباينات كبيرة ضمن مجموعة صعوبات التعلم بحيث تداخلت مع مستويات تقدير الذات للأطفال الآخرين .

ويمكن تفسير هذا التباين باستخدام إطار " الخطر والمرونة " عن طريق تحديد عوامل الخطر والحماية التالية:

* نقاط القوة في مجالات غير أكاديمية (جمال المظهر، السلوك الاجتماعي، المهارات الرياضية) تعوض عن الضعف الأكاديمي وبالتالي ترفع مستوى تقدير الذات.

* التقليل من أهمية المجال الأكاديمي : دراسة هارتر 1990 قلة الفارق بين تقدير الطلاب لأهمية المجال الأكاديمي، وإدراكه لمستواه (المتدني) كان مرتبطًا مع زيادة في تقدير الذات.

* دعم الوالدين والمعلمين(:مُدرَك – مقابل– متوفر).

(كيف يكون إيجابيًا> فهم صعوبات التعلم < أو سلبيًا> توقع خاطئ<؟.)

* نظرة الأقران وتأثيرهم :روبنسون 1995 قد تكون عامل خطر أو حماية ؟ (مُدرَك – مقابل– متوفر) النقاط المدروسة عادة هي : التقبل الاجتماعي ، الشعبية ، المكانة، محاكمة اجتماعية، الانعزال، المقارنة.

* تقدير الذات مرتبط بفهم الذات :

– تطوير فهم لمعنى وجود صعوبات التعلم .

– خطة التعليم الفردية (IEP) لا تقدم هذه المعلومة لأطفال صعوبات التعلم. تصل المعلومة بطرق غير رسمية وغير مباشرة وبالتالي تكون غير دقيقة.

أول مقياس للفهم الذاتي لصعوبات التعلمSPLD :وضعه هيمان 1990 وهو مقياس تقرير ذاتي ويغطي ثلاثة جوانب (مدى شمولية الإعاقة، مدى ثبات الإعاقة، درجة الوسم).

الدراسات التي استخدمت هذا المقياس وجدت ترابطًا إيجابيًا بين الدرجات فيه ودرجات في مقاييس مختلفة.

تقدير الذات الإجمالي، تحصيل أكاديمي،إدراك الكفاءة السلوكية والعقلية، الدعم والتقبل الاجتماعي.

* ملاحظة نمائية:

تطور فهم الأطفال لإعاقتهم مرتبط بالتطور النمائي المعرفي.

تحسين فهم الذات وتقدير الذات لدى أطفال صعوبات التعلم : إلى سنوات قليلة خلت كانت الدراسات حول إرشاد أطفال صعوبات التعلم نادرة وقليلة،وبالتالي فالمعلومات حول مساعدتهم على فهم إعاقتهم وذواتهم وتقديرهم لذواتهم كانت أيضاً شحيحة.

* ميّز براوت وبراوت 1996 بين مشاكل أولية وثانوية تتعلق بمفهوم الذات:

المشاكل الأولية :لا تتعلق بالأساس بالإعاقة :

في برنامج العلاج يجب التركيز على تلك المشكلات ومنها:

الفقر، والخلافات بين الوالدين، والتوترات البيئية.

مشاكل ثانوية:

تتعلق بالإعاقة :

في برنامج العلاج يجب التركيز على نقاط القوة لدى الطفل وخاصة تلك التي تتعلق بالجوانب غير الأكاديمية لما لها من ترابط إيجابي مع تقدير الذات،وبذلك نساعدهم على اختبار النجاح.

* عمليات المداخلة التي هدفت إلى تعزيز فهم الذات، كانت إحدى توجهين:

– التطور الاجتماعي : تحسين المهارات الاجتماعية والتنبيه على أهمية السياق البيئي العلائقي(الدمج كان إيجابيًا)

– التحصيل :

المداخلات التي ركزت على التحصيل الأكاديمي والاجتماعي ،كان لها أكبر الأثر في تحسين تقدير أطفال صعوبات التعلم لذواتهم.

ومن هذه البرامج العلاج باستخدام الكتب.

* بوان 1994 : طوّر برنامج لتعزيز فهم الذات لدى طلاب الكليات ممن لديهم صعوبات التعلم.

وحدات البرنامج تناولت المحاور التالية:

– فهم صعوبات التعلم.

– أسباب صعوبات التعلم .

- خصائص الذين لديهم صعوبات التعلم.
- تحديد نقاط القوة التي تعوض عن صعوبات التعلم.
- مناصرة الذات.

* عدة دراسات طبقت برنامج يوان :وكانت النتائج عمومًا إيجابية.
* البرامج المخصصة للأطفال الصغار:

- يجب أن تكون بسيطة لأنهم لا يفهمون تعقيد مفهوم صعوبات التعلم.
- يجب أن تركز على تحديد نقاط القوة والضعف الداخلية.

* البرامج المخصصة للأطفال الكبار (المراهقة):

- يصبحون أقدر معرفيًا على فهم الإعاقة.
- هذا قد يقلل مستوى تقديرهم لذواتهم مبدئيًا،إلا أن ذلك على المدى البعيد سيساعدهم على مساعدة أنفسهم بأنفسهم مما ينعكس على نجاحهم داخل وخارج المدرسة وبالتالي، يحسن من نظرتهم إلى قيمتهم الذاتية.

عملية المداخلة:

* كلمان وآخرون 1998 نصحوا بأن عملية المداخلة العلاجية لأطفال صعوبات التعلم يجب أن تراعي النقاط التالية:

- تكرار الأفكار.
- العمل مع مجموعات صغيرة.
- استخدام وسائط تواصل متعددة، وضمنًا الأنشطة غير اللفظية.
- عملية المداخلة على مستوى البيئة:

* بير وآخرون (1997)يقترح على المدرسين بعض الإجراءات للتقليل من المقارنة الاجتماعية:

- الدرجات خصوصية وشخصية.
- تجنب الاعتماد على القدرات الجماعية.
- تخصيص المهام، بما يساعد أطفال صعوبات التعلم على النجاح.

* البرامج الموجهة للوالدين

ركزت على تعليمهم كيف يساعدون أطفال على الاعتماد على أنفسهم ومناصرة أنفسهم.
العلاج باستخدام الكتب لتعزيز تقدير الذات.

- يساعد هذا النوع من العلاج على مساعدة الشخص على التبصر وفهم سلوكه ومشاعره.
- يستند في تحقيق ذلك إلى توفير تفاعل ديناميكي بين شخصية القارئ (وأحياناً المستمع) ومحتوى النص.
- الشخصية الأساسية في صعوبات التعلم شبه شخصية القارئ وتواجه نفس مشاكله.
- يركز هذا النوع من العلاج على استجابة القارئ الانفعالية على محتوى النص، بحيث يساعد هذا العلاج القارئ على التعرف على استجابته الانفعالية وتصنيفها، وتقييمها.
- الدعم يمكن أن يأتي من المعلم أو الوالدين أو المعالج.
- عملية التعامل مع النص –:تتألف من مراحل معتمدة بعضها على بعض: التماهي، ثم التفريغ الانفعالي، ثم التبصر.

*التماهي :

- الترابط مع شخصية النص.
- تسهل توسيع نظرة القارئ وتساعده على إدراك الموقف من وجهة نظر أوسع.
- يفهم أن آخرين مثله يواجهون مواقف مشابهة إن لم تكن مماثلة متطابقة.

* التفريغ الانفعالي –:اختبار ترابط انفعالي مع شخصية النص ،عبر تفريغ انفعالات القارئ المشابهة لانفعالات شخصية النص، يدفعه ذلك التفريغ الانفعالي إلى البحث عن حلول لمشكلة/مشاكل شخصية النص، وهي بالأصل مشابهة لمشاكل القارئ.

* التبصر –:إدراك القارئ بأن المشاكل التي يواجهها يمكن حلها.

- قدرته على تحديد وفهم مشكلة شخصية النص وبالتالي،إيجاد حلول لها يعزز من قدرة القارئ على تحديد وفهم مشكلته الخاصة وإيجاد الحلول لها.
- هذا التبصر يساعد القارئ على استعادة السيطرة على أوضاعه.

إرشادات عامة لضمان فهم النص:

- حول من تدور القصة؟
- ما المختلف حول شخصية القصة؟

- ماذا حدث؟
- ماذا يمكن أن يحدث؟
- كيف تشعر شخصية القصة حول نفسها؟ ولماذا؟
- كيف تريد أن تكون شخصية القصة؟
- ما الذي يساعدها؟
- في النهاية، كيف تشعر؟

تدريبات:

* تشكيل مجموعات من 3 أشخاص وكتابة قصة قصيرة عن أشكال مختلفة من صعوبات التعلم (20 دقيقة) .

* قراءة قصة أو أكثر ومناقشتها (20 دقيقة) .

نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم :

تعتمد معظم أساليب التدريس لذوى صعوبات التعلم في الوقت الراهن على النظريات التقليدية للذكاء التي ترى أنه عبارة عن قدرة معرفية مكتسبة تقاس باختبارات محددة لقياس الذكاء حيث يشير مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد من خلال استجابته عليها إلى درجة يطلق عليها معامل الذكاء، وتعني الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد أن ذكاءه مرتفع ، بينما تعنى الدرجة المنخفضة أن ذكاءه منخفض .

ولقد كان العلماء حتى عهد قريب ينظرون للذكاء على أنه إما كقدرة فطرية قادرة على معرفة الواقع ، أو كنسق من التداعيات المكتسبة آليا تحت ضغط الأشياء حيث يبدأ هذا الذكاء بمظاهر حسية حركية ، ثم يتم استبطانه تدريجياً لكي يتحول إلى فكر، وهذا يعنى أن المظهر الحسي الحركي هو مرحلة أولية من مراحل الذكاء، وفضلا عما سبق فإن مظاهر الذكاء الراقية لا تتحرك إلا بواسطة أدوات الفكر الذي يستند على تنفيذ وتنسيق الأفعال بصورة استبطانية ، وهذه الأفعال ما هى إلا إجراءات منطقية أو رياضية محركة لكل حكم أو استدلال وبمراجعة أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بنظريات الذكاء تبين للباحث الحالي أن النظريات التقليدية للذكاء تركز في تناولها لهذا المفهوم على النمو اللغوي والرياضي ، ولا تهتم بالجوانب الأدبية ، والفنية ، ولا بالعلاقات الاجتماعية للطفل

بالشكل المناسب حيث تركز على الأنشطة العقلية التي تتعلق بالقدرات اللغوية ، والرياضية التي يعتمد عليها النظام الحالي في التدريس.

وفي عام (1983) توصل "هاورد جاردنر Howard Gardner "لنظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددةMultiple Intelligences Theory ثم قام بتطويرها عام (1993) حيث تختلف عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء لأنه يرى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية ، ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء (Gardner، 1983، 1993) ولذلك نجد أن العديد من برامج التدريس للأطفال العاديين ، وذوى الإحتياجات الخاصة قد اعتمدت في الفترة الأخيرة على هذه النظرية ، وانطلاقا من هذا التصور " أن " جاردنر " يرى أننا يجب أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين المحض ، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته.

الإطار النظري:

أولاً : نظرية الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences Theory

يرى " جاردنر " أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية، بالإضافة إلى أنها ليست عادلة حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط ، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد ، وفضلا عما سبق فإن اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي ولكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة للطالب من جهة ، وأدائه الفعلي من جهة أخرى.

فى مقابل تلك النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي الذي يركز على القدرة اللغوية والقدرة الرياضية المنطقية توصل " جاردنر " لأدلة علمية تؤكد أن الناس لديهم ذكاءات متعددة ولكن بدرجات متفاوتة ، ولذلك أعد نظرية أطلق عليها نظرية الذكاءات

المتعددة حيث أوضح فيها أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في ثمان ذكاءات تغطى نطاقا واسعا من النشاط الانسانى لدى الفئات العمرية المختلفة وهى كما يلي :

1- الذكاء اللغوي : Linguistic Intelligence

و يعنى القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة والتي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل المؤلف والشاعر والصحفي والخطيب والمذيع، فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان ، فضلا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية ، ولذلك فإن الذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة والمهارات السمعية ، كما أنهم يقرأون أو يكتبون كثيراً ، ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع ، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم والصحافة والإذاعة والأدب والقانون والترجمة والسياسة.

2- الذكاء المنطقي الرياضي: Logical Mathematical Intelligence

لقد اقترح " جاردنر " نموذجاً للنمو المعرفي يتطور من الأنشطة الحس حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي والذي يعنى قدرة الفرد على التفكير التجريدي ، والاستنباطي ، والتصورى ، واستخدام الأعداد بفاعلية وإدراك العلاقات ، واكتشاف الأنماط المنطقية ، والأنماط العددية وأن يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر ، وهذا الذكاء يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها ، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي – الرياضي والتي تضم :

الوضع في فئات ، والتصنيف ، والاستنتاج ، والتعميم ، والحساب ، واختبار الفروض .

3- الذكاء البصري المكاني : Visual Spatial Intelligence

و يعنى القدرة على إدراك العالم البصري – المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات

أو إجراء التعديلات وإعادة إنشاء التصورات الأولية في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة مثل الصياد والكشاف والملاح والطيار والنحات والرسام والمهندس المعماري ومصمم الديكورات ، وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول ادراكات السطح الخارجي إلى صور داخلية ثم طرحها في شكل جديد أو معدل أو تَحْويل المعلومات إلى رموز ، وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر وكذلك القدرة على التصوير البصري والبياني.

4- **الذكاء الجسمي – الحركي : Bodily–Kinesthetic Intelligence**

و يعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية مثل اللاعب الرياضي والممثل والراقص وأيضاً قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها مثل النحات والميكانيكي والجراح ، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة اللمسية .

5- **الذكاء الموسيقي: Musical Intelligence :**

و يعني القدرة على إدراك وإنتاج وتقدير الصيغ الموسيقية المختلفة، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت والإيقاع والوزن الشعري والجرس واللحن والنغمات بدرجاتها المختلفة وفهم معانيها وذلك مثل : الفرد المتذوق للموسيقى ، أوتمييزها مثل الناقد أو المؤلف الموسيقي ، أوالتعبير عنها مثل العازف.

6- **الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين : Interpersonal Intelligence:**

ويعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة ، وهذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات ، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي) المفتي.

7- **الذكاء الشخصي : Intelligence Intrapersonal**

ويعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره ، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه ، واستخدام المعلومات

المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شئون حياته ، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته)

8- ذكاء التعامل مع الطبيعة : Naturalist intelligence

ويعنى القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور ، وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها ، واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج ، وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة ، ولذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى الفلاحين وعلماء كل من: الطبيعة والنبات والحيوان والحشـــرات .

وترى هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل ، كما ترى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعض (بصمة ذكائية) وهي التي يستخدمها في تعاملاته ، وفى مواجهته للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته كما ترى أيضاً أن كل فرد يستطيع تنمية ذكاءاته المختلفة أوالارتقاء بها إلى مستوى أعلى إذا توفر لديه الدافع وتيسر له التشجيع والتدريب المناسبين .

ويذكر " الشيخ " أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على فرضين أساسيين حيث يشير الفرض الأول إلى أن الناس جميعا لديهم نفس الاهتمام ونفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة ، بينما يشير الفرض الثانى إلى أن العصر الذي نعيشه لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيئ يمكن تعلمه.

وهكذا يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصا ما ، ولكنها تقترح أن كل شخص لديه قدرات في نطاق أنواع الذكاءات الثمانية ، فقد نجد أن بعض الناس يملكون مستويات عالية جدا من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات الثمانية أو في معظمها ، بينما يملك أناس آخرون مستويات منخفضة جدا من الأداء الوظيفي فيها ولذلك نجدهم في مؤسسات المعاقين نمائيا ، أي أنهم تنقصـهم جميع جوانب الذكاء ما عدا الجوانب الأكثر بدائية أو الأولية ، والجدير بالذكر أن معظمنا يقع ما بين هذين القطبين ، أي أن بعض ذكاءاتنا متطورة جداً وبعضها الآخر نموه متوسط ، والباقي نموه منخفض نسبيا. ولقد بينت نتائج الدراسات التجريبية " لجاردنر" أن

الأفراد ذوى الإصابات الدماغية الناتجة عن مرض أو حادث بعضهم تأثرت بعض ذكاءاته من هذه الإصابات ، والبعض الآخر منها لم يتأثر الأمر الذي يؤكد على وجود عدة أنظمة دماغية مستقلة نسبياً لهذه الذكاءات، وفضلا عن اعتماد جاردنر على هذا المعيار العلمي لتأسيس نظريته ، إلا أنه يؤكد على أن أي ذكاء من هذه الذكاءات لا يمكن اعتباره كذلك إلا إذا توفرت له عدة معايير تعد بمثابة الأسس النظرية والعملية لنظرية الذكاءات المتعددة ،وهذه المعايير يمكن عرضها على النحو التالى :

1- الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغي بمعنى أن أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لدى الفرد إذا تعرض لتلف مخي فمن المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى.

2- أن أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لن يكون مقبولا وله مصداقية إلا حينما يكون له تاريخ نمائي ومسار تطوري مثل الذكاء اللغوي الذي ينمو ويتطور لدى الفرد مع مراحل نموه المختلفة.

3- أن الكفاءات المختلفة للأفراد الموهوبين والمتخلفين عقليا تؤكد على إمكانية ملاحظة الذكاء الإنساني في أشكاله المنعزلة والمستقلة ، وأنها رغم ارتباطها بعوامل وراثية أو بمناطق عصبية معينة في الدماغ إلا أنها تؤكد على وجود ذكاء محدد ، ولذلك نجد أن بعض الأفراد لديهم نوع معين من الذكاء مرتفع بينما تكون بعض أو كل ذكاءاتهم الأخرى في مستوى متدني ، وفضلا عما سبق فإن غياب قدرة عقلية معينة لدى الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة يؤكد على ضعف نوع معين من الذكاء بينما قد تكون لديه ذكاءات أخرى مرتفعة.

4- أن أي ذكاء يجب أن يكون له تاريخ نمائي قابل للتحديد ويخضع له الأفراد العاديون وغير العاديين مما يستوجب مراعاة الوظائف التي يشغل فيها الذكاء مكانة مركزية لأن الذكاءات المتعددة لا يتم تحفيزها وإثارتها إلا من خلال المشاركة في الأنشطة ذات القيمة الثقافية ، بالإضافة إلى أن هذه الذكاءات يمكن تحديد مستويات نموها.

5- أكدت نتائج الدراسات التجريبية على وجود استعدادات وقدرات خاصة لكل نوع من الذكاءات المتعددة وأن هذه الذكاءات مستقلة فى استعداداتها وقدراتها عن القدرات

والاستعدادات التى ترتبط بنوع آخر من الذكاء ، ولذلك فإن كل ذكاء يعمل بشكل مستقل عن الذكاءات الأخرى.

6- يعتقد " جاردنر " أن الذكاء الإنساني يعد بمثابة منظومة حاسوبية يجب أن تكون مبرمجة وراثياً لكى تعمل بواسطة أنماط محددة من المعلومات المعروضة داخليا أو خارجياً ، وكما أن أى برنامج معلوماتي يتطلب مجموعة عمليات لكي يعمل ، فإن كل ذكاء يتطلب أيضاً مجموعة من العمليات الأساسية التى تمكنه من إنجاز مختلف الأنشطة الخاصة به.

7- أن معظم أشكال التواصل المعرفي للإنسان تمر من خلال أنظمة رمزية ، وهذا يعنى أن كل ذكاء من هذه الذكاءات المتعددة يتوفر على نسق نظامه الرمزي الخاص به لدى الفرد وبعد هذا العرض لنظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن نستخلص منه الآتي :

1- أن كل فرد لديه عدة ذكاءات – وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة – وهى : الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء البصري المكاني ، والذكاء الجسمي الحركي ، والذكاء الاجتماعي ، والذكاء الشخصي ، وذكاء التعامل مع الطبيعة.

2- أن هذه الذكاءات تعمل بشكل مستقل ، وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد.

3- أن مستوى الذكاءات المتعددة يختلف من فرد لآخر ، كما أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات.

4- أن أنماط الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها أو الارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد ، ووجد التدريب والتشجيع المناسبين.

5- أن كل فرد يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته المتعددة بأكثر من وسيلة.

6- أن الناس جميعا لديهم نفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة.

التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم :

تعتمد التطبيقات التربوية لذوى صعوبات التعلم على كل من : المعلم من جهة ، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى والتي يجب أن تهتم بجوانب القوة لديهم إلي جانب اهتمامها بجوانب ضعفهم .

فبالنسبة للمعلم يجب أن ينمى نفسه مهنياً من خلال القراءة والإطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوى صعوبات التعلم ، كما يجب عليه أن يغير- بشكل

مستمر – في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور ..الخ ، أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة ، وهذا يعنى أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات ، وفضلا عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لابد أن يكون شمولياً متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة .

كذلك يجب عليه التخطيط للدرس والاهتمام في تحضيره بالأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية ، وأن يهتم بالمواهب والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ واستثمارها في العملية التعليمية .

وبالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يجب أن يكون لهم دور أساسي في مساعدة معلمي المواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملاً مهنياً بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوى صعوبات التعلم . وأما بالنسبة إلى استراتيجيات التدريس المناسبة لذوى صعوبات التعلم يعتقد الباحث الحالي أنها يجب أن تتمشى مع ما أشار إليه كل من " كيرك ، وجلاجر " بأن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعنى أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة (Kirk & Gallagher 1986)، ولذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمون الذين يستخدمونها في التدريس ينظرون للأطفال ذوى صعوبات التعلم كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل الفن والموسيقى والرياضة البدنية والإصلاح الميكانيكي وبرمجة الكمبيوتر ، ومن ثم استثمارها في تعليمهم الأكاديمي .

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوى صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوعون فى الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه. وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوى صعوبات التعلم على هذه النظرية

مما أدى إلى تحسن دال في المواد الأكاديمية التي يعانى هؤلاء التلاميذ من صعوبة فيها كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي .

فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر القوية ، فعلى سبيل المثال وليس الحصر يلاحظ أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة قد تؤثر هذه الصعوبات على جزء صغير من ذكائهم اللغوي متمثلا في أبعاد القراءة تاركاً جوانب كثيرة من إمكانيات هذا الذكاء دون أن تتضرر، وفي هذه الحالة يمكن استخدام لغة الإشارة كنظام رمزي بديل يساعدهم في التغلب على صعوبات التعلم لديهم ، كما أن الحاسبات الآلية يمكنها مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات ، وأما بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة في الذكاء الشخصي فيمكن للمرشد الطلابي أو النفسي أن يساعدهم في التغلب على هذه الصعوبة .

وعلى أية حال إن أفضل الأنشطة التعليمية التي تصلح في التدريس لذوى صعوبات التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة هي تلك الأنشطة الأكثر نجاحاً مع الأطفال العاديين ، ولكن الاختلاف بينهما يكون في الطريقة التي تشكل بها الدروس تشكيلاً خاصاً لكي تلائم الحاجات والفروق الفردية لهؤلاء الأطفال.

وبمراجعة الأدبيات المتاحة تمكن الباحث من استخلاص بعض الأنشطة التعليمية التي أعدت وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة ويمكن تطبيقها مع ذوى صعوبات التعلم وهى كالآتي:

1- الذكاء اللغوي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الجانب اللغوي مثل سرد القصص التي تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية والتسجيل الصوتي على الكاسيت والذي يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع ، والاشتراك في المناقشات.

2- الذكاء المنطقي - الرياضي :

من أمثلة الجانب المنطقي لهذا الذكاء أن يذكر التلميذ الأشياء التي تندرج تحت حالات المادة الثلاث الغازية والسائلة والصلبة ، وأما في الجانب الرياضي فيمكنه استخدام لعبة

الأرقام كمثال على الأنشطة الرياضية ، أو تحويل تهجئة الكلمات إلى أرقام بحيث يأخذ كل حرف هجائي رقم معين.

3- الذكاء المكاني :

تستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور الفوتوغرافية ، والرسوم البيانية لتوضيح الفكرة ، كما يمكن للطفل أن يستخدم خياله لتحويل موضوع الدرس إلى صور ذهنية للأشياء ، ويمكنه أيضاً أن يرسم صورة تعبر عن موضوع الدرس الذي يدرسه، أو يحول الكلمات الجديدة إلى رسومات مثل رسم صورة لكلمة منزل.

4- الذكاء الحركي :

وتستخدم فى أنشطة هذا الذكاء أعضاء الجسم المختلفة مثل استخدام الأصابع في العد أو استخدام حركات الجسم لإظهار حركات الحروف في الكلمات مثل القيام للحروف المتحركة والجلوس للحروف الساكنة ، أو ترجمة هجاء الكلمات إلى لغة الإشارة ، أو التعبير بالإيماءات عن مفاهيم أو ألفاظ محددة من الدرس حيث يقوم التلاميذ بتحويل معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية مثل انقسام الخلية أو طرح الأعداد .

5- الذكاء الموسيقي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي مثل ترديد جدول الضرب في صيغة إيقاعية ، أو تهجئة الكلمات على الإيقاع ، أو التعبير عن جوهر الدرس بالأناشيد المصاحبة بالموسيقى أو بالإيقاع .

6- الذكاء الاجتماعي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين مثل مشاركة الأقران في الأنشطة الاجتماعية المختلفة أو عرض ومناقشة موضوع ما ، والذي يمكن أن يتم من خلال اشتراك التلميذ مع فرد محدد من زملائه في كل مرة أو بمشاركة أعضاء جدد من الصف ، كأن يشترك الطفل مع زملائه في تهجئة الكلمات بحيث يحمل كل تلميذ بطاقة لحرف معين ، ويصطف التلاميذ في طابور وفقاً لترتيب حروف الكلمة .

7- الذكاء الشخصي :

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته ، ووعيه بمشاعره وتفكيره ومعتقداته ، والتخطيط الصحيح لشئون حياته مثل جعل التلاميذ يعبرون عن أنفسهم داخل حجرة الدراسة ، وتقدير مشاعرهم وتقليل النقد الموجه إليهم ، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد أهدافهم سواء كانت قصيرة المدى مثل تحديد التلميذ لثلاثة أشياء يحب أن يتعلمها هذا اليوم ، أو تحديد أهداف طويلة المدى مثل تعبير التلميذ عن رؤيته لنفسه بعد عشرين سنة من الآن.

8- ذكاء التعامل مع الطبيعة:

تتركز أنشطة هذا الذكاء على استكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والصخور ، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء قيام التلاميذ بزراعة بعض نباتات الزينة في أحواض صغيرة داخل حجرة الدراسة أو في حديقة المدرسة ، وتشجيعهم على تصنيف نباتات الحديقة وفقاً لأنواعها أو ألوان أزهارها، أو وفقا لأجزائها (الجذر والجذع والساق والأوراق) ، وأيضاً اصطحابهم في زيارة للريف للتعرف على هذه الأشياء في بيئتها الطبيعية.

المراجع :

- أبو جادو، صالح (2000). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- أبو حسونه، نشأت (1999). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 1999.

- أبو عيطه، سهام (2002). مبادئ الإرشاد النفسي، (الطبعة الثانية)، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

- جابر ، جابر عبد الحميد (2003). الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- الخطيب، إبراهيم وآخرون (2003)، التنشئة الاجتماعية للطفل، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- الريماوي، محمد (1993). علم نفس الطفل، دار الشروق، عمان.

- الزيات ، فتحي مصطفى ، (1998) : صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى.

سيد ، إمام مصطفى (2001). مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول .

- القضاة، محمد والترتوري، محمد (2007). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد ودار الراية للطباعة والنشر، عمان.

- كوافحة ، تيسير مفلح ، (2003): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى.

- ملحم ، سامي محمد ، (2003): صعوبات التعلم ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى.

- واينبرنر ، سوزان ، ترجمة : السرطاوى ، عبدالعزيز ؛ أيوب ،عبدالعزيز ؛ كلخ، محمد (2002). تدريس **الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الصفوف العادية** ، دبي ، دار القلم.

- الوقفي ، راضي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ، عمان ، منشورات كلية الأميرة ثروت.

القضية الثامنة
الاتجاهات الحديثة
في رعاية الأسرة ذات المعاق

المحتويات

مقدمة:

أولا: تأثير الطفل ذوي صعوبات التعلم على الأسرة

- موقف الوالدين من الاعاقة
- مراحل ردود الافعال الابوية
- تأثير الأخ المعاق على بقية الأشقاء
- أثر الصعوبة على العلاقة الأسرية
- العوامل المؤثرة في اتجاهات الآباء نحو الطفل المعاق
- الأزمات التي يمكن أن تواجهها أسرة الطفل المعاق وتحتاج إلى إرشاد

ثانيا: توجيه وارشاد اسر ذوي صعوبات التعلم

- مفهوم الإرشاد الأسري
- مفهوم الارشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة
- مبررات إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة
- أهداف التوجيه والإرشاد الأسري
- فنيات إرشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة
- أساليب التوجيه وطرق الإرشاد الأسري
  - الارشاد الفردي
  - الارشاد الجماعي
    - أساليب الارشاد الجماعي
    - التوجيه والإرشاد الجماعي للأسرة
    - تكوين جماعات دعم الأسرة وتفعيلها
    - التدريب على التواصل بين أعضاء الأسرة
  - الارشاد الديني

• الإسلوب السلوكي
• الارشاد الموجه(المباشر)
• الارشاد الغير موجه (الغير مباشر)
• الارشاد الانتقائي
- استراتيجيات الارشاد اسر ذوي صعوبات التعلم والعلاج
• مستويات العمل مع اسرة ذوي صعوبات التعلم
• مراحل التدخلات العلاجية
- مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم
- دور الأسرة في برنامج صعوبات التعلم
- معوقات ارشاد اسر ذوي الصعوبات
• معوقات ذات علاقة بالمرشد
• كفايات المرشد الفعال ومواصفاته
• معوقات ذات علاقة بالأسرة
• معوقات مجتمعية

مقدمة :

يعد الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الاعاقة، إذا كان لديه تأخر في النمو أو مرض طبي، وبسبب هذه الحالة فإنه يحتاج إلى عناية خاصة أكثر من أقرانه. قد تكون الاحتياجات الخاصة إعاقة جسدية، تنموية، سلوكية أوعاطفية، وقد تظهر في أي مرحلة من عمر الطفل. يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى رعاية صحية وغيرها من الخدمات ذات الصلة مثل العلاج الطبيعي، برامج اعادة التأهيل وبرامج التعليم الخاص، و تتفوق هذه الرعاية على تلك التي يحتاجها الأطفال الآخرين، وهذا ناجم عن تعقيد الحالة و طبيعة المرض المزمن. تقدر منظمة الصحة العالمية أن هنالك 15% – 20% من الأطفال لديهم اعاقة عضوية أو عقلية، حيث أشارت دراسة اجرتها وزارة التعليم بالولايات المتحدة أن 10% من الأطفال لديهم احتياجات خاصة، ومعظمهم تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 عاما. ووفقا لدراسة في السعودية عن الاعاقة اجراها المشروع الوطني لأبحاث الإعاقة، أن نسبة الاعاقة كانت 3.73%، وبين الأطفال كانت الإعاقة العضوية الأكثر شيوعا وتشكل 36.6%، و شكلت إعاقة السمع 24.1% إما إعاقة البصر فكانت 29.9%. ووجدت الدراسة أن الإعاقة بين الذكور أكثر شيوعا من الإناث (منظمة الصحة العالمية والعامة).

وتعد الأسرة البيئة الطبيعية الأولى التي تتكفل الطفل منذ ولادته بالعناية والرعاية، وهي من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية . كما أن الحياة الأسرية التي يعيش فيها الفرد تؤثر في توافقه النفسي سلباً أو إيجاباً وذلك تبعاً للخبرات التي يمر بها داخل الأسرة حاملاً الآثار الكبيرة التي تكون الأسرة مصدراً لها .

ولذلك فإن المشاكل التي يعاني منها الفرد يكون لها علاقة وثيقة بمشاكل الأسرة التي ينتمي إليها ،فقد يشكو الوالدان من سوء سلوك طفلهما ، ولكن يتضح فيما بعد أن مشكلة الطفل ليست إلا عرضاً لمشكلات بين الوالدين حيث يظهر عند الطفل شكل عدوان وتمرد وجنوح وتأخر دراسي ، ولذلك فإن الشخص المضطرب أو السيء التوافق ، هو بمثابة عرض لوضع الأسرة غير المنجم بل والمضطرب (الزعبي ، 2007 ، 237) .

ولهذا نشأ في بداية الستينات من القرن العشرين اتجاه في الإرشاد النفسي يسمى الإرشاد الأسري ، وهو أيضاً ينطلق من الأسرة في أسسه الإرشادية ، ويعمل على

توظيف ما ينطوي عليه نظام الأسرة كله لمساعدة الفرد في التخلص من مشكلاته انطلاقاً من أن الأسرة هي أقوى الجماعات تأثيراً في شخصية الفرد وتوجيه سلوكه . كما أصبح ينظر إلى الاضطراب النفسي عند الفرد من خلال علاقاته مع الأسرة (والديه وأخوته) ، وبيان مدى صلة الأسرة بالمشاكل والاضطرابات التي يعاني منها المسترشد ، فضلاً عن ذلك أصبح ينظر إلى المسترشد على أنه الممثل للأسرة والمعبر عما لديه من علاقات مضطربة بدلاً من النظر إلى المسترشد على أنه هو الضحية .

فالتوجيه والإرشاد الأسري هو عملية مساعدة أفراد الأسرة على فهم الحياة الأسرية وحاجاتها بشكل دقيق ، والتعرف على مشكلاتها وأسباب هذه المشكلات ، والمعوقات التي تحول دون حلها ، والعمل على حلها بمساعدة المرشد الأسري وذلك من أجل تحقيق التوافق والصحة النفسية لجميع أفراد الأسرة .

ولذلك فإن المشكلة أو الاضطراب النفسي الذي يواجه الفرد يكون له علاقة قوية بالمشكلة أو الاضطراب النفسي الذي يعاني منه الأسرة ، وأصبح ينظر إلى الصحة النفسية للأسرة بمقدار سلامة أفراد الأسرة من الاضطرابات والمشكلات النفسية(الزعبي ، 2007 ، 239).

فالصحة النفسية السليمة للفرد أو للأسرة تكون بمقدار قدرتهما على مواجهة المشكلات أو الضغوط النفسية التي يتعرضون لها وقدرتهم على حلها وتصريفها بشكل سليم.

أولا:تأثير الطفل ذوي صعوبات التعلم على الأسرة :

موقف الوالدين من الصعوبة التعليمية :

يمكن النظر إلى ميلاد الطفل على أنه نتاج عمل ، أي على أنه شيء قامت الأم بعمله ، فهو اذن نوع من الانجاز الذاتي يترتب على ذلك النظر الى الطفل المعوق على أنه يعكس الملائمة الشخصية للأم ومن ثم فإن الشعور بالإنجاز الذي قد يعبر عنه بكلمات مثل (انظروا ماذا أنجبت) عندما يواجه بحقيقة أن الطفل عاجز يتحول هذا التعبيرإلى تعبير عكس مؤداه (فشلت فيما أنجبت).

بالإضافة الى النظر للطفل على أنه نتاج عمل ، يمكن النظر اليه على أنه هدية اعدتها الزوجة لأمها أو لزوجها و كثيرا ما تشعر الفتاة عند الزواج والانتقال من منزل

والديها الى منزل الزوجية انها مدينة بشيء ما لأمها . لكي تواجه مثل هذا الشعور قد ترغب في أن (تهدي) بطفلها الى أمها وفي كثير من الأسر تقوم الجدة بدافع من الرغبة في مساعدة الأسرة الجديدة بالعناية المبكرة بالوليد الجديد فاذا كان هناك خطأ أو عيب في هذا الطفل فان قيمة الهدية او الهبة تنخفض اذا لم تتحطم تماماً ، وقد تعلمنا من ثقافتنا ان الفرد منا يجب أن يقدم هدية أو هبة بها عيب فالهدية لا تكون مقبولة إذا كان بها عيباً ما (السيد 1985) .

نجد الكثير من المشاعر غير المقبولة والتي يبديها الآباء والأمهات حول طفلهم ذو الصعوبات التعلم حيث يعتبرون هذا الطفل عبأ عليهم وعلى المعلمين وعندما يشعر هؤلاء بأنهم اكفاء في مختلف النواحي ولكنهم عاجزون وغير اكفاء معه يصعب عليهم تقبل الحقيقة .

وهناك بعض المراحل التي يمر بها الطفل ذو الصعوبة في التعلم ذي الملامح الطبقية جداً الذي لا يتعلم ولا يتعرف مثل الأطفال فيمن هم في مثل سنه رغم أنه من الأذكياء أو من متوسطي الذكاء .

لذا يجب على الآباء مواجهة سلسلة كاملة من الانفعالات قبل أن يتصارعوا بأخذ مع الحقيقة القاسية لطفل لديه صعوبة في التعليم ولا يوجد ترتيب معين لهذه المشاعر، ولكنهم يبدأون بالإنكار عادة وينتمون على الأغلب بالتعقل والامل فتظهر الممارسات التالية ، الأنكار حيث لا يعترف الآباء والامهات بالطفل والاسراع الي الأطباء الجيدين ذوي السمعة الطيبة ثم الأطباء بأنهم لا يعترفون شيئاً وقد ينتابهم الخوف كذلك من الأطباء لا يعرفون حل هذه المشكلة لذا قد يشعر الأب والأم بأنه السبب في هذه المشكلة وغير ذلك كثير (كوافحة، 2007 : 191).

مراحل ردود الافعال الأبوية :

إن مراجعة الدراسات السابقة في هذا الموضوع تشير إلى أن الآباء يمرون بسلسلة من المراحل بعد علمهم بأن أطفالهم سيكونون معاقين ، وقد لاحظ هاردمان ودوروا وايجن (Hardman et al. 1984) أن أكثر ردود الأفعال العامة والمتوقعة لميلاد طفل يعاني من اعاقة هو الاكتئاب الذي يصاحبه حزن وحداد .

وقد إدعى برتون (Burton 1976) أن الاكتئاب عادة ما ينتج من عدم توافر المعلومات أو إعطاء معلومات خاطئة.

واقترحا لكل من محترفي المهنة والمجتمع عملية من خمس مراحل للتعرّف على ردود أفعال الآباء تجاه ميلاد أطفالهم المعاقين ، وهذه المراحل على النحو التالي :

1- الإنكار : غالباً ما يرفض الآباء التصديق بوجود الإعاقة واستمرارها ودوامها وأثرها على حياة الأسرة بكاملها .

2- الشعور بالذنب : إن شعور الآباء بالذنب يظهر بواحدة من ثلاث طرق :

النوع الأول: الطريقة الأقل انتشاراً هي إرجاع السبب في إعاقة الطفل إلى تصرف سابق محدد .

والنوع الثاني : من الشعور بالذنب هو الاعتقاد بأن الأشياء الرديئة تصيب الناس الرديئين، ولهذا فإن الأب أو الأم يصف نفسه بأنه ردئ .

والنوع الثالث : والأكثر شيوعاً والذي يتسم بصعوبة التعامل معه ، هو الاعتقاد بأن الطفل المعاق جاء كعقاب للآباء بسبب شيء فعلوه .

3- الاكتئاب : وهو غضب موجه نحو الداخل (الذات) وفيه يعاقب الآباء أنفسهم لأنهم لا يستطيعون عمل ما يريدون ، وهو تخليص الطفل من إعاقته .

4- الغضب : ويحدث على مستويين :

المستوى الأول: ويعبر عنه بسؤال : لماذا أصاب أنا على وجه الخصوص ؟ والمستوى الثاني :عادة ما يكون غير لفظي ، وفيه يلقى اللوم على شريك الحياة أو الابن أو محترف المهنة . وهذا الغضب الصامت هو في الحقيقة كراهية للطفل المعاق .

5- المساومة : وهي المساومة مع العلم ، والرجاء من الله أو أي شخص آخر علاج الطفل ، إنها آخر خندق للمحاولة من قبل الآباء لتغيير ظروفهم (استيورات،1996: 196).

تأثير الأخ المعاق أو الأخت المعاقة على بقية الأشقاء:

يميل الأخوة إلى إظهار مدى من الاستجابات التكيفية باتجاه الأخ المعاق ويعتمد تبني الموقف بالنسبة لهم على التأثيرات الأسرية والنفسية والشخصية ويميل أخوة الطفل المعاق إلى إظهار انفعالات بطرق ترتبط بالدينامية الخاصة للموقف .

كما يعتمد الأخوة على الآباء في تحديد كيفية التعامل ردود الفعل وكيفية حل مشاكلهم.

ويطور الأخوة مشاعر التقبيل والفهم لأخيهم المعاق كما لهم أن يتحملوا المسؤولية ومساعدة أخيهم على الإنجاز وعلى الرغم من ذلك فإن الأسرة غير الوظيفية تكون مسؤولية عن الانفعالات غير الصحية التي يكونها الأخوة باتجاه أخيهم المعاق مما يحتاجون معه إلى الارشاد .

كما تتباين مشاعر الأخوة بين الاستياء والغيرة والإثم والأسى والخوف والخجل والقلق والرفض ولا نستطيع أن نقول بأن هذه الانفعالات سيئة بقدر ما يمكن أن نقول بأنها ناتجة عن سوء الفهم للموقف وسوء تفسير سلوكيات الآباء .

ولسوء الحظ أحيانا لا يساعدون الاباء الأبناء غير العاديين على التعامل مع مشاعرهم ولا يدعموهم في حل مشاكلهم وقد ينتج الاستياء والغيرة من انتباه الآباء الزائد لأخيهم المعاق وقلة الوقت الذي يقضيانه مع أبنائهم العاديين كما أن بعض الآباء يفترض بل ويعطي المسؤولية للأخوة في رعاية أخيهم المعاق أو المريض ومن هنا فإنه بدون إرشاد وتوجيه مناسب فإن الأخوة قد يطورون ردود فعل سلبية تجاه أخيهم المعاق .

لقد رأينا تأثير المعاق على أخوته العاديين ، ولكن ماذا عن تأثير هؤلاء الأخوة على أخيهم المعاق ؟

قد يكون التأثير سلبيا وقد يكون ايجابيا ، فقد يقدم الأخوة نموذجا لغويا مناسبا لأخيهم كما قد يساعدوه في تطوير مهارات حركية اجتماعية مناسبة هذا بالإضافة إلى إمكانية تزويده بالعديد من الخبرات الممتعة وإذا لم يتفاعل الأخوة مع أخيهم المعاق أو أختهم المعاقة فإنه قد لا يطور مفهوم الذات الإيجابي كما أن الطفل المعاق قد لا يتطور بشكل مناسب وقد لا يحقق متطلباته النمائية (Browder& Wilson , 2001: (Mcloughlin & : Senn , 1994) (الريحاني ، 2010 : 183)

و إدراكاً للإجهاد المتزايد الذي يسببه عضو الأسرة المعاق ، فضلاً عن قوة الأسرة كعامل اجتماعي ، يذكرنا استانهوب وبل (Stanhope & Bell 1981) بأن رجال التربية و اخصائين الصحة النفسية أصبحوا يشركون بدرجة أكبر من الآباء والأبناء في علاج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة .

وتشير إحدى المدارس الفكرية إلى أن إخوة وأخوات المعاقين يعدون أطفالاً منسيين وتتضمن كثير من الدراسات الحالية عن أسرة الطفل المعاق آثار ذلك على إخوانهم العاديين .

ويعرض سيليجمان (Seligman 1983) وجهة النظر التالية المتعلقة بتأثير من وجهة النظر التجريبية فإن السؤال حول ما إذا كان الإخوة والاخوات العاديون لم يتأثروا أو تقدم لهم المساعدة لوجود أخ معاق أو أخت معاقة ، لم تتم الإجابة عنه إلى حد كبير .

وحتى في الأسر غير العادية ، حيث يعاني الطفل من مصاعب انفعالية ، فإنه في الحقيقة يعد من المستحيل التأكيد من العوامل التي أسهمت في الموقف .

فالجو الانفعالي في بعض العائلات على درجة كبيرة من الإجهاد وغير ثابت لدرجة أن سوء توافق الإخوة يعد متوقعاً بناء على دينامية الأسرة بغض النظر عن وجود الطفل المعاق.

ولا حظ واسرمان (wasserman 1983) أنه لا يتوافر حتى الآن إلا القليل من الدراسات السابق التي تركز على العلاقة بين الطفل المعاق وإخوته من غير المعاقين ، وعلى الرغم من ذلك فبمراجعته للدراسات الموجودة حدد أربعة اهتمامات عبرت عنها مجموعة الاشقاء(استيورات ، 1996 : 156-159) :

1- الحاجة للمعلومات: حيث يوجد باستمرار افتقار شديد للمعلومات المتعلقة بالإعاقة وتوضيحها ونتائجها .

2- الحاجة للفهم والعمل من خلال ردود الأفعال الانفعالية

3- الهوية الذاتية وأدوارها وبناء على عمل جروسمان واسكرايبر وفيلي (Schreiber & Feeley 1965) فإن نمو هوية منفصلة للإخوة العاديين عن إخوانهم المعاقين يعد أمراً مهماً جداً .

إلا أن تحديد الدور يعد مشكلة ، فمثلاً ما دور الأخ العادي مع الاخ ذو صعوبات التعلم؟

4- الحاجة إلى استراتيجيات فعالة للتكيف حيث يعبر الإخوة باستمرار عن حاجتهم لاستراتيجيات تساعد في التكيف في علاقاتهم إخوانهم وأخواتهم ذو صعوبات التعلم

ولأهمية هذه الموضاعات اقترح واسرمان نوعين من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة .

ففي النوع المباشر يعمل المرشد مباشرة مع إخوة الطفل المعاق .

وفي النوع غير المباشر يتم اشتراكهم في الإرشاد بطريقة غير مباشرة من خلال الآباء.

أثر الصعوبة التعليمية على العلاقة الأسرية ووحدة الاسرة :

يمثل ميلاد الطفل معوق حدثاً مؤلماً للوالدين ويراه البعض من الآباء بمثابة كارثة تورق حياتهم وتستثير فيهم الحسرة والأسى ، ذلك أنه مع كونه ميلاداً ، إلا أن هذا الميلاد في حقيقة يعني بالنسبة لهم (موت مفاجئ) حلم ظل يراودهم طويلاً في الحصول على طفل معاق وسليم وذكي فيفقدوا مع هذا الميلاد شعورهم بالفخر و الإثابة الوالدية المرتبطة بالأبوة والأمومة ، ومن ثم الشعور بعدم الكفاءة والجدارة الذاتية ، فكل الامهات وكل الآباء يريدون طفلاً عادياً بصحة جيدة والوالدان ينظران الى طفلهما على أنه جزء منهما وامتداداً لهما فلا أحد يريد أو يتوقع أن يكون طفله معوقاً . ليس ذلك فحسب وانما لا يقنع بأن يكون طفله مجرد طفل عادي كغيرة من الأطفال ودائماً نريد أن يكون الابن ذكياً وقوياً وسليماً ووسيماً ، ويريد أن تكون البنت جميلة ومهذبة وما الى ذلك وهكذا ولا غرابة في أن تكون الاعاقة صفعة عنيفة لكيان الوالدين تنسف آمالهما وتوقعاتها وتشكل مأساة مروعة لهما وأنه من النادر أن يتقبل الوالدين طفلهما المعوق دفعة واحد وانما ما يحدث في الواقع هو ينتج عن الاعاقة ردود فعل نفسية شديدة وتشكل أزمة حقيقية .

لذا فإن بعض الأسر التي يوجد فيها طفل ذو صعوبة في التعليم ينسبون في الغالب سبب وجود الصعوبة عند الطفل الى العلاقة غير الجيدة بينهما حيث تدل الدراسات أن حوالي ربع حالات الانفعال أو الطلاق تعزى الى هذه الحالة أذ يرى هؤلاء أن أغلب وقت الآباء يصرف في العناية في هذه الحالة – بصعوبة لذا فإن يحرمهم من الاستمتاع بوقتهم أو على الأقل يحد من علاقتهما ببعضهما وعلى النقيض من ذلك فبعض الأسر المتماسكة ترى أن سبب تماسكها يعود هذه الصعوبة.

من الطبيعي أن الطفل ذو الصعوبة يتطلب وقتاً من الأسرة وخاصة الوالدين أطول مما يتطلبه الابناء العاديين بل لعله يتعين عليهما الاب والأم الى يلجأ إلى استراتيجية خاصة في التعامل معه وقد تستجر المعاملة غير المتساوية من الوالدين نحو الأبناء نوعاً من الحقد من جانب الأخوة العاديين وقد تخلف توتراً في العلاقات بينهم ، بل

لعل الأمر قد يذهب الى ابعد من ذلك فقد يتعلم الطفل المصاب بالصعوبة أن يحسد اخوته وأخواته على انجازاتهم ويبدأ البحث عن وسائل للإقلال من شأنهم .

وكذلك فقد نجد شعور الخجل عند الآباء والأقارب من وجود طفل الأسرة لديه صعوبة وبناء على ذلك نجد أن الأهل لا يوافقون في كثير من الأحيان على دمج الطفل ذو الصعوبة في النشاطات الاجتماعية والفعاليات التي تقوم بها العشيرة والأسرة احياناً لذا نجد أن الطفل الذي يوجد لديه صعوبة يطور مفهوم الدونية على نفسه أو مفهوم منخفض عن الذات لذا فهو لا يجد سعادة في اتصاله مع الأصدقاء أو مع الأسوياء أما من حيث النظرة الى المدرسة فأننا نتوقع نظرة غير واقعية ينظرها الآباء الذين لديهم ابنا يعاني من صعوبة بعكس الآباء في الأسرة التي لا يوجد فيها طفل يعاني من صعوبة في التعليم (كوافحه، 2007 : 191).

العوامل المؤثرة في اتجاهات الآباء نحو الطفل المعاق :

لكل منا خبراته الخاصة التي يستخدمها في التعامل مع المواقف المختلفة ، وآباء الأطفال المعاقين هم أيضاً مثلنا لديهم معتقداتهم وخبراتهم الخاصة ، ونظراً لوجود طفل معاق فإن هذا يؤثر على منظومة المعتقدات والقيم التي يمتلكوها ، وهذه المنظومة مسؤولة عن استجاباتنا للموقف ، وتتأثر اتجاهات الآباء نحو أطفالهم المعاقين بعوامل منها(Ferrell, 1986) ، (الريحاني ، 2010 : 173-175) :

1- تغير حالة الأسرة : في الوقت الحاضر فإن معظم أفراد ذوي الحاجات الخاصة تعتبر أسر عاملة وهذا يعود إلى الأعباء الاقتصادية الملقاة على عاتق الأسرة لتحقيق متطلباتها والتي تتزايد مع وجود طفل معاق ، وهذه التغيرات تفرض أيضاً تحديات على الأسرة وأعضاءها فنجد في بعض الأسر بأن الأخ الأكبر ذات القدرات الطبيعية توكل إليه مسؤولية رعاية أخيه الطفل المعاق .

2- طبيعة ردود الفعل الانفعالية لدى الآباء : كما رأينا فإن ميلاد طفل معاق يفرض مجموعة من التحديات الخاصة بالآباء وأعضاء الأسرة هذا بالإضافة إلى ردود الفعل الناتجة عن ميلاد الطفل المعاق والذي يكون غير متوقع ومخالف لتوقعاتهم وأمنياتهم ويتباين الآباء بإظهار ردود الفعل الانفعالية وهذه تعتمد على معتقدات الآباء وخبراتهم السابقة وتوقعاتهم .

3- شدة الإعاقة : فإن لشدة الإعاقة تثيرا على اتجاهات ومشاعر الآباء ، فآباء الأطفال المعاقين يعانون من ضغوطات اجتماعية ، بالطبع فإن الأطفال يؤثرون على الآباء بطرق مختلفة وهذا النوع من التفاعل بين الآباء والأطفال المعاقين يفرض تعلم أساليب تنشئة أسرية خاصة تحقق المتطلبات النمائية لهذه الفئة من الأطفال . وكلما زادت شدة الإعاقة فإن التأثير يزداد على الآباء ويستهدف ذلك مفهوم الذات لديهم والقدرة على السيطرة على الموقف .

ومن العوامل المؤثرة على استجابات الآباء نحو أطفالهم المعاقين :

- التعزيز المقدم من الآباء .
- الوقت المستغرق الذي يقضيه الوالدان مع أطفالهم .
- الحاجات الصحية للأطفال .
- الضغوطات والمصادر المالية أو مدى توافر الدعم المادي .
- توقعات الآباء حول مستقبل الطفل المعاق .
- درجة انعزال الأسرة عن الأصدقاء والآخرين أو قلة ممارسة التفاعلات الاجتماعية المختلفة .

4- طريقة استقبال وتلقي المعلومات : تؤثر الطريقة التي يبلغ بها الآباء حول إعاقة طفلهم باتجاهاتهم نحو الإعاقة والطفل ، ومن خلال المعلومات المقدمة للآباء فقد يطورون الأمل بالمستقبل للطفل أو الخوف مما هو قادم وينتظرهم .

5- الصعوبات المالية : تعاني أسر الأطفال المعاقين من مشكلات مالية بسبب ما تفرضه طبيعة الاحتياجات الخاصة بالطفل المعاق وأسرته ، فهؤلاء الأطفال قد يحتاجون إلى رعاية صحية دائمة أو قد يتطلبون أدوات ومواد فرضتها طبيعة الإعاقة ، كما أن تعليمهم قد يفرض على الأسر تحديات مادية خصوصاً إذا كانت مدفوعة الأجر وغير مدعومة .

6- الوقت : فبعض الآباء لا يملكون الوقت الكافي لقضائه مع أطفالهم وهذا يؤدي بهم إلى الغضب وصعوبة تحقيق حاجات طفلهم وحاجاتهم . كما قد يشكو بعض الآباء من قلة النوم بسبب الصعوبات التي يواجهها الطفل الرضيع أو طفل ما دون سن المدرسة .

7- الأحداث الحرجة : تؤثر بعض الأحداث الحرجة على حياة الأسرة التي تمتلك طفلاً معاق، وقد حدد هامر المشار إليه في فيرل (Ferrel, 1986) ستة أنواع من المواقف أو الأحداث الحرجة :

- ميلاد الطفل أو توقع الإعاقة .
- تشخيص الإعاقة وخضوعها للعلاج .
- استعداد الطفل لدخول البرنامج المدرسي .
- وصول الطفل مرحلة البلوغ .
- وصول الطفل مرحلة التخطيط المهني .
- تقدم الآباء بالعمر وتزايد القلق حو مستقبل الطفل المعاق .

8- ضعف القدرة على السيطرة أو الضبط : تعاني بعض الأسر أو الآباء من ضعف قدرتهم على تغيير ما يجري من حولهم ، فالآباء لا يعرفون ما هو متوقع منهم في المستقبل ، فهل سوف يلتحق الطفل بالتعلم ؟ وكيف تؤثر إعاقة الطفل على بقية أخوته ؟ ويؤدي هذا الإحساس إلى التأثير السلبي على علاقة الطفل بالوالدين وهذا بدوره قد يؤدي إلى توقعات غير واقعية من قبل الآباء نحو إعاقة ابنهم .

10- المعتقدات حول العلاج : من العوامل المؤثرة على علاقة الآباء والاختصاصيين هو معتقداتهم حول البرامج التربوية والطبية ، فالآباء يعتقدون أحياناً بأن الطفل متوقع أن يشفى من الإعاقة التي يعاني منها .

الأزمات التي يمكن أن تواجهها أسرة الطفل المعاق وتحتاج إلى إرشاد :

على المرشد فهم وإدراك طبيعة الأزمة التي تمر بها أسرة الفرد المعاق وذلك لمساعدتها على التكيف مع المشكلة التي تواجهها وهي إعاقة الفرد .

ويذكر ماكميلان (Mac Millan, 1977) ثلاثة أنماط من الأزمات التي يمر بها والدا الطفل المعاق وهذه الأنماط هي (خولة، 2003: 53) :

1- أزمة الصدمة : وهذه الأزمة تتطلب تقديم الإرشاد والدعم المباشر والسريع وتقديم المعلومات الأولية التي تساعده على تفسير أبعاد المشكلة الحقيقية وتقديم المعلومات بشأن ما يتوقع من الطفل وتهيئة الوالدين لمهمة التخطيط المستقبلي للطفل .

2- أزمة القيم الشخصية : وهذه الأزمة تتطلب الكشف عن إمكانية وجود بعض الخصائص الإيجابية عند الطفل وبعض المميزات التي يمكن أن تكون لها قيمة لدى الوالدين .

3- أزمة الحقيقة أو الواقع : ودور المرشد هنا هو فهم مشكلات الوالدين وإرشادهم وتوجيههم للحصول على الخدمات المتخصصة والمتوفرة للطفل والتي يمكن أن تحد من تأثير هذه الأزمة على الوالدين .

وترتبط هذه الأنماط بنوع الإعاقة وعمر الطفل وتظهر على شكل مراحل متتابعة، وتختلف حاجات الوالدين باختلاف المرحلة التي يمرون بها .

كما يمكن تلخيص تلك الأزمات التي تواجهها تلك الأسر وتحتاج إلى إرشاد، كما يلي :

1- اكتشاف حالة الإعاقة وإدراك حقيقة عدم القابلية للشفاء ومساعدة الوالدين على فهم طبيعة وأبعاد المشكلة التي يعاني منها طفلهم وذلك عن طريق تزويدهم بالمعلومات ..

2- التكاليف المادية الباهظة لرعاية الطفل طبياً واجتماعياً ونفسياً .

3- النشاطات الاجتماعية والترويحية المفيدة .

4- ضبط سلوك الطفل .

5- الالتحاق بمركز أو مؤسسة للمعاقين التي يمكن أن تساعد الفرد في التغلب على الصعوبات التي تعترضه ، وكذلك مساعدة الأسر في التغلب على الصعوبات التي تحول دون قبوله في تلك المؤسسة أو المركز .

6- تكيف الأخوة والأخوات واستقرار الوضع الأسري .

7- عدم استجابة المعاق لجهود الوالدين ، ومساعدة الأسر على مواجهة مسؤولياتها مع طفلها المعاق من جهة ، وأطفالها الأسوياء من جهة ثانية ومساعدتهم على التعرف على الطرق المختلفة في التعامل مع أطفالهم المعاقين والعاديين .

8- الرعاية المستمرة وما ينجم عنها من تعب .

9- مرحلة المراهقة والتغيرات المرتبة عليها .

10- عدم القدرة على العمل والزواج .

11- اتجاهات أفراد المجتمع بوجه عام والأقارب والأصدقاء بوجه خاص ، وهذا يتطلب تغيير اتجاهات الأفراد واستبدالها باتجاهات إيجابية تتصف بقبول المعاق كما هو(قبول غير مشروط) التوجيه والإرشاد الأسري .

مفهوم الإرشاد الأسري :

هناك العديد من التعريفات تناولت الإرشاد الأسري منها ما يلي(الزعبي ، 2007 ، 237):

يعرف ولمان (1973) الإرشاد الأسري بأنه هو الإرشاد الذي يتناول العمليات التي تتم داخل الأسرة كوحدة تشتمل على مجموعة من الأفراد ، وفيه تلتقي الأسرة مع المرشد لمناقشة ديناميات كل فرد من حيث علاقاته وتفاعلاته مع باقي أعضاء الأسرة .

ويعرف حامد زهران (1980) الإرشاد النفسي الأسري بأنه عملية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد وحتى الأقارب) فرادي أو جماعات في فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري ، وحل المشكلات الأسرية (الريحاني، 2010: 14).

وفي قاموس بنجين ، يذهب ربر (1985) إلى أن الإرشاد الأسري مدخل شامل للعديد من المداخل الإرشادية ، يتناول الأسرة كوحدة إرشادية ، والتركيز على أفرادها الذين يتلقون الإرشاد .

وفي موسوعة علم النفس لكورسيني (1996) يُعرف الإرشاد الأسري بأنه محاولة لتعديل العلاقات داخل النسق الأسري ، باعتبار أن المشكلات الأسرية ما هي إلا نتيجة لتفاعلات أسرية خاطئة وليست خاصة بفرد معين في الأسرة ، فالمريض – الفرد صاحب المشكلة- عبارة عن حالة داخل نسق أسري مضطرب يحتاج إلى الإرشاد فضلا عن إرشاد الأنساق الفرعية له ، فالمشكلة هي النسق الأسري ذاته وليس الفرد .

كذلك يعرف قاموس علم النفس لسيزرلاند (1996) الإرشاد الأسري بأنه الإرشاد الذي يتناول فيه الأسرة كجماعة ، وتبذل فيه الجهود لتحسين فهم الجماعة لنفسها، ولبعضهم البعض والتفاعل فيما بينهم .(حنفي،2007: 138)

مفهوم ارشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة :

ويعرف استيورت (1996) إرشاد آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأنه علاقة مساعدة بين أخصائي مدرب من ذوي الخبرة الواسعة وآباء الأطفال المعوقين ممن يسعون للوصول إلى فهم أفضل لهمومهم ومشاكلهم ومشاعرهم الخاصة ، وهو عملية تعليمية تركز على استثارة النمو الشخصي لهؤلاء الآباء الذين يتعلمون لاكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية وتطويرها واستخدامها للوصول إلى حلول مرضية لمشاكلهم ولمساعدتهم على أن يكونوا مكتملي الفاعلية في خدمة أطفالهم وفي تحقيق التوافق الجيد . (استيورات ،1996:ص 36)

كما يشير زهران (1998) إلى أن خدمات الإرشاد النفسي الأسري في مجال التربية الخاصة تبدأ منذ مجيء الطفل المعوق بحيث يحدث تقبل الحالة والتسليم بالأمر الواقع وتعديل اتجاهات أعضاء الأسرة تجاه الطفل وتجنب الحماية الزائدة له والخوف غير العادي عليه ، وتخليص الوالدين من مشاعر الذنب والأسى بخصوصه وذلك بما يحقق للطفل المعوق أقصى إمكانات النمو العادي .

وهكذا يمكن أن يشير مفهوم الإرشاد النفسي لآباء الطفل – ذوي صعوبات التعلم – وأسرته إلى تلك العملية التي يستخدم من خلالها المرشد خبراته وكفاءاته المهنية في مساعدة آباء وإخوة الطفل على الوعي بمشاعرهم نحوه وتفهم حالته وتقبلها وتطوير المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات والضغوط الناتجة عن وجوده بالأسرة ، والمشاركة بفاعلية في دمجه وتعليمه وتدريبه ، والتعاون المثمر مع مصادر تقديم الخدمات بما يحقق له أقصى إمكانات النمو والتوافق .

ويذهب كفافي (1999) إلى أن الإرشاد النفسي الأسري هو المدخل الإرشادي الذي يتخذ من الأسرة نقطة انطلاقة ومحور ارتكازه ، وليس الفرد الذي حدد كمريض فقط ، بل أن الأسرة ككل تحتاج إلى الرعاية بعد تشخيصها جيداً .

ويعرف القريطي (2005) الإرشاد النفسي لآباء الطفل المعوق وأسرته بأنه تلك العملية التي يستخدم من خلالها المرشد خبراته وكفاءاته المهنية في مساعدة آباء وإخوة الطفل على الوعي بمشاعرهم نحو وتفهم حالته وتقبلها وتطوير واستثمار أكبر قدر مما لديهم من إمكانيات للنمو والتعلم والتغيير في اكتساب المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات

والضغوط الناتجة عن وجوده بالأسرة والمشاركة بفعالية في دمجه وتعليمه وتدريبه والتعاون المثمر مع مصادر تقديم الخدمات بما يحقق له أقصى إمكانيات النمو والتفوق .

وفي ضوء ماسبق يتضمن تعريف إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي :

1- أن ولادة طفل معوق يؤثر على الوالدين والإخوة بل وجميع أعضاء النسق الأسري .

2- التأكيد على أن الإرشاد النفسي هو علاقة تعاونية بين مرشد متخصص لديه مهارات وقدرات معينة ومسترشدين (أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة) لديهم مشاعر خاصة عن الإعاقة ، يحاول المرشد مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم وتفهمها .

3- قدرة المرشد في إكساب وتطوير مهارات المسترشد والذي قد يحتاج إلى ثقة أكبر في النفس .

ولقد أشار كل من بيل ، وآخرون إلى أهمية الإرشاد النفسي الأسري وتعريف الأهل بأهمية مشاركتهم وتحملهم جزءاً من المسئولية بحيث يصبح دورهم مكملاً لدور الأخصائي الذي يجب أن يتميز بمهارات الاستماع الجيد والإجابة على جميع استفسارات أولياء الأمور المتعلقة بقدرات الطفل وأدائه ، ووضعه في المستوى التعليمي المناسب ، ومستقبله التربوي والمهني ، وهكذا يشجعون على الحديث بصراحة ووضوح عند مناقشة اهتماماتهم وما يواجهون من مشكلات وصعوبات (السرطاوي ،2003: 140-142).

في ضوء ما سبق يعرف الإرشاد الأسري بأنه مجموعة من التوجيهات العلمية التي تقدم لأسرة المعوق خاصة الوالدين بهدف تدريب وتعليم أفراد الأسرة على اكتساب المهارات والخبرات التي تساعدها في مواجهة مشكلاتها المترتبة على وجود طفل معوق لديها سواء ما يتعلق منها بأساليب التنشئة الاجتماعية ، أو ما يتعلق بتأهيله وكل ما من شأنه يحقق للمعوق أقصى استفادة من قدراته .

مبررات إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة :

يعد ميلاد طفل معوق في الأسرة العادية بمثابة صدمة لجميع أعضاء الأسرة ، خاصة الوالدين وما يصاحب ذلك من ردود فعل منها ما هو سلبي أو إيجابي مما ينعكس بالسلب على تربية وتأهيل المعوق.

فضلاً عما تعانيه تلك الأسر من عدم المعرفة بالإعاقة وأسبابها وافتقارها مهارات تربية الطفل المعوق ،كل ذلك أقنع كثيراً من الأخصائيين والمهتمين بأهمية تقديم إرشادية

للطفل المعوق وأسرته ، حيث أن كثيراً مما يعانيه الطفل المعوق من مشكلات قد ترجع إلى الأسرة والتفاعلات الأسرية المضطربة لوجود طفل معوق ، حيث تلعب الديناميات السلوكية في الأسرة دوراً هاماً في نمو شخصية الطفل المعوق وتطويرها . ونظراً لاستجابات الحزن والأسى يبدأ الوالدان سريعاً في إظهار استجابات أخرى تجاه طفلهما المعوق .فما لم يبدأ الإرشاد النفسي للوالدين في وقت مبكر فإن الطفل والأسرة يولجهون مشكلات إضافية في التوافق ، وبالتالي، يعد ذلك دافعاً لطلب آباء وأمهات الطفل المعوق الخدمات الإرشادية قبل وحثهم عليه .

و ذكر صادق (1995) أن هناك ثلاث مبررات تستدعي تعليم والدى الطفل المعوق وإرشادهم وهما ما يلي :

1- المسئولية الشرعية : حيث أن الوالدين هما المسئولان عن الطفل وهما اللذان أتيا به إلى الوجود ولابد لهما من تحمل المسئولية في رعايته ، كما أن الرسول صلى الله عليه وسلم يقول فيما صح عنه " كلكم راع وكل راع مسئول عن رعيته " ولذا فرعاية الطفل المعوق بخاصة وكل من تحت رعاية الوالدين مسئولية شرعية في عنق الوالدين سيحاسبان عليها أمام الخالق عز وجل .

2- مفهوم البيئة الكلية حول الطفل : فرعاية الطفل لا تتكامل إلا بتكامل الخدمات حول الطفل الصحية منها والتربوية والاجتماعية والنفسية والتأهيلية والتشريعية وغيرها ، حيث أثبتت البحوث منذ أوائل الستينات من هذا القرن أنه كلما كانت الخدمات متكاملة في بيئة الطفل كلما كان أثر البرنامج أفضل .

3- الاكتشاف المبكر للإعاقة : فكلما اكتشفت الإعاقة في وقت مبكر ، وكلما بدأ برنامج تعليم الطفل وتأهيله في مرحلة مبكرة أيضاً كلما كانت فعالية البرنامج أكثر احتمالاً وأبعد أثراً ومن ثم فإن تعليم الوالدين وإرشادهم يمكن تبريره على أنه دور أساسي وهام في حياة الطفل المعوق .

وقد ذكر حنفي(2007) والازايدة (2012)العديد من المبررات للإرشاد النفسي لآباء ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم منها ما يلي :

1- التأثير العميق للوالدين في التعليم المبكر للطفل :

إن كثيرا من آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعرضين للإصابة ، لا يحسنون رعاية أطفالهم ، إما لجهل بحالة الطفل و احتياجاته ، أو لنقص في الخبرة بتعليم الطفل ، أو لفهم خاطئ لمسئوليات الأسرة ، أو لإهمال أو تقاعس عن الواجبات ، أو لعدم توافر إمكانات الرعاية والعناية بالطفل ، او الانشغال عن الأسرة والأطفال ويمكن النظر في هذا الإطار إلى ان إرشاد آباء وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يكون جزءا أصيلا ضمن برنامج التدخل المبكر لرعاية الطفل ، حيث يسهم الإسراع بتقديم الخدمات الإرشادية للوالدين والأسرة في التعجيل بتخفيف الآثار النفسية السلبية المترتبة على ميلاد الطفل ، وتحريك الوالدين نحو تقبل الطفل و الاندماج معه وزيادة مستوى الرضا الوالدي، واكتساب الوالدين لمهارات تعامل ونماذج سلوكية أكثر ملاءمة وفاعلية بالنسبة لرعايته .

كما تكفل الخدمات الإرشادية لآباء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم مشاركة الآباء مبكرا وبصورة إيجابية في خطة تعليم الطفل داخل البيئة الأسرية مما يضاعف من فرص الاستغلال الأمثل للسنوات التكوينية الأولى في تطوير استعدادات الطفل ، ويقلل من احتمالات تدهورها إلى أبعد مما هي عليه ، كما يقلل أيضا من مضاعفات الإعاقة سواء على جوانب النمو الأخرى لدى الطفل، أو على الحياة اليومية لأسرته ، فضلا على أن هذه الخدمات سوف تساعد – في الغالب – جميع أفراد الأسرة بما فيهم الطفل ذاته على مزيد من التوافق مع متطلبات الموقف لصالح نمو الطفل .

2- ردود الأفعال الوالدية والأسرية السلبية إزاء أزمة الطفل المعوق ويتعرض آباء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى عدد من الأزمات لا تقع عند ولادة الطفل فحسب ، وإنما تتجدد وتحدث في اوقات عدة مثلما هو الحال عندما يدخل الطفل المدرسة ولا ينجح في الصف العادي ، وحينما تظهر لدى الطفل مشكلات سلوكية غير مألوفة ، وحين يصبح راشدا ويتطلب العناية نفسها التي كان يستلزمها كطفل ، كما تحدث عندما يمثل الطفل عبئا ثقيلا لا يحتمل مع افتقار الاباء لمصادر رعايته، وكذلك عندما يصبح من الضروري وضعه في مؤسسات رعاية خاصة ، وحينما يشار إلى ضرورة وضعه في مؤسسة رعاية خاصة ولا يمكن للآباء تنفيذ ذلك خوفا من الشعور بالذنب أو المسئولية الكاملة ، وعندما يُرفض الطفل من قبل المجتمع ، ويُذكر الآباء مرة أخرى بفشلهم في التصرف كما هو متوقع منهم .

3- الضغوط النفسية التي يتعرض لها آباء وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة وافتقارهم إلى كيفية التعايش معها وإدارتها يحيا والدا الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة تحت ضغوط متعددة ، جميعها مرتبطة بالاحتياجات الخاصة لهذا الطفل ، وبالقلق على مستقبله وحياته القادمة ، ومما يزيد من حدة تلك الضغوط على والدي الطفل اعتماديته عليهما ، وما يفرضه وجوده عليهما من أعباء سواء داخل المنزل أو خارجه .

ومن بين أهم الضغوط التي يعيش تحت وطأتها آباء وأسر هؤلاء الأطفال ، ما يلي :

- قلة المعلومات بشان طبيعة المشكلة واسبابها وكيفية التعامل معها.
- عدم المعرفة بمصادر الخدمات المتاحة ، وببرامج الرعاية العلاجية والتدريبية والتأهيلية المتوافرة.
- التوتر والقلق و الانشغال إلى حد الخوف على مستقبل الطفل .
- المشكلات السلوكية والصحية لدى الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ، مما يستلزم اليقظة و الانتباه المستمرين من الوالدين والأخوة.
- ضغوط مادية تتمثل في زيادة الأعباء المالية نتيجة ما تستلزمه رعاية الطفل من كلفة اقتصادية ، وما قد يترتب على ذلك من استنزاف معظم موارد الأسرة .
- شكوك الوالدين في جدوى تعليم الطفل وتدريبه.
- الشعور المرير بالحرج والحساسية وعدم الارتياح في المواقف والمناسبات الاجتماعية.
- صرف معظم وقت الوالدين في رعاية الطفل ، وشعورهما بالإرهاق لما تتطلبه حالته من اهتمام مستمر.
- ضآلة الوقت المتاح لرعاية بقية الأبناء ، وقلة فرص الشعور بمتعة الحياة الأسرية ، ممارسة النشاطات الترويحية ، و إشباع الاهتمامات والميول الشخصية سواء لدى الوالدين أو بقية الأبناء .

وتشكل هذه الضغوط عبئا ثقيلا على كاهل الوالدين والأسرة ، كما تلقي بظلال كثيفة على المناخ الأسري ، وهو ما يستلزم الإرشاد النفسي للوالدين وأعضاء الأسرة لمساعدة جميع الأطراف على معايشة هذه الضغوط والصمود أمامها ، والتعامل معها بصورة إيجابية . (الازايدة وأبو سعد،2012: 69-72) (حنفي،2007: 202-204) .

و هناك العديد من المبررات تكمن في طلب آباء وأمهات الأطفال المعوقين للإرشاد ، وتضاعف دور معلم التربية الخاصة والجهات ذات العلاقة بالإعاقة والمعوق . ومن هذه المبررات ما يلي(حنفي،2007: 205-208) :

1- عدم المعرفة بأسباب الإعاقة وحتى وإن كان لدى الوالدين معلومات فإنها تكون عادة قاصرة مما يجعل من الصعب الاستفادة منها بشكل مباشر في الموقف .

2- تباين ردود الفعل الوالدية نحو إعاقة الطفل (من الصدمة – الحزن – الخوف – الندم ... الخ) مما يجعلهم بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم للعودة إلى الوضع الطبيعي حتى يمكنهم أن يساعدوا الطفل ويتقبلوا إعاقته .

3- إحساس الآباء بأنهم غير قادرين على التكيف مع الإعاقة والمعوق .

4- حاجة الآباء إلى معرفة طبيعة الجو الأسري في ظل وجود معوق أو نوع المناخ المطلوب في البيت.

5- إدراك الآباء بأن المرشد قادر على مساعدتهم .

6- حاجة الآباء إلى معرفة التدريب الذي يتطلبه المعوق لتطوير قدراته المحدودة إلى أقصى حد .

7- حاجة الآباء إلى حل مشاكلهم اليومية .

8- حاجة الآباء إلى التحدث مع مرشد أو شخص مؤهل لديه القدرة على المساعدة.

9- حاجة الآباء إلى التحدث مع آباء أو أسرة أخرى لديها طفل معوق .

10- عدم معرفة الآباء بأماكن تقديم الخدمة لأطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

11- عدم معرفة الآباء بمصادر الدعم المقدمة لأطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

12- عدم معرفة الآباء بالخطوات أو الإجراءات التي يجب إتباعها مع الطفل المعوق لتعليمه وتأهيله .

13- نقص عدد الأخصائيين المؤهلين لتقديم الخدمات الإرشادية للمعوقين ، وبالتالي تقديم خدمات إرشادية لوالديهم وتدريبهم يؤدي بالضرورة إلى زيادة عدد الأشخاص المؤهلين لتربية أطفالهم المعوقين .

إن قدرة الوالدين على تقديم مساعدة لأطفالهم لا تقف عند حد تعميم المكاسب التعليمية واستمرارها ، بل زيادة معدل التعلم لهؤلاء الأطفال.

أهداف التوجيه والإرشاد الأسري :

يهدف التوجيه والإرشاد الأسري بوجه عام إلى مساعدة أفراد الأسرة على النمو نمواً سريعاً وذلك عن طريق تنمية علاقات إيجابية بين كل عضو من أعضاء الأسرة وبين أعضاء الأسرة الآخرين ، وذلك من أجل تحقيق سعادة الأسرة والمجتمع في آن واحد معاً.

ويمكن تحقيق هذا الهدف العام من خلال الأهداف الخاصة التالية :

1- المحافظة على وحدة الأسرة وتماسكها : فكل فرد في الأسرة هو شخصية مستقلة وهو عضو فعال داخل الأسرة ، ويمثل مع بقية أفراد الأسرة وحدة اجتماعية متكاملة .

2- تحقيق الانسجام والتوازن في العلاقات بين أعضاء الأسرة : ويتم ذلك من خلال فتح قنوات الاتصال والتفاهم بينهم ليتمكنوا من طرح آرائهم ومشكلاتهم بوضوح وصراحة ، وذلك من أجل التعرف على الأسباب التي أدت إلى اضطراب العلاقات الأسرية .

3- مساعدة أعضاء الأسرة في تنمية علاقات إيجابية فاعلة مع الآخرين داخل الأسرة وخارجها .

4- مساعدة أعضاء الأسرة على مزيد من النمو الشخصي وعلى مزيد من تأكيدات الذات وعلى مزيداً من الفاعلية في أداء المهمات الاجتماعية ، وعلى مزيد من التوافق النفسي في جو أسري مشبع بالأمن والاستقرار .

5- مساعدة أعضاء في تنمية القيم الأسرية الإيجابية وإضعاف القيم السلبية لديهم .

6- مساعدة الأسرة في حل المشكلات التي تواجهها من خلال فتح قنوت الاتصال بين أعضائها بكل صراحة ووضوح .

7- مساعدة أعضاء الأسرة في تحديد السلوك الجديد الذي يرونه مناسباً للتخلص من مشاكلهم ، وتدريبهم على كيفية القيام به (الزعبي، 2007: 238).

وفي ضوء اتخاذ الإرشاد الأسري كاستراتيجية وقائية للحد من مشكلات المعوقين والتغلب على ما يعانيه أولياء الأمور من مشكلات وتعديل سلوكهم ، فإن التدخل الأسري لأسرة المعوق يهدف إلى ما يلي(خولة،2003: 24) :

1- تحسين التواصل الأسري ، وتهيئة المناخ لنجاح عمليات التواصل .

2- إعادة تنظيم نسق الأسرة ، لإزالة العناصر المرضية ، وتدريب أفراد الأسرة على طرق جديدة للتعامل مع الاضطرابات الأسرية الحالية .

3- تشجيع كل فرد من أفراد الأسرة على إحداث التوازن بين قطبي المعية والتفرد.

4- تغيير السلوك الأسري ، وتدريب أعضاء الأسرة على كيفية التعامل معاً " مهارات حياتية " فنيات إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة :

إن أخصائي التربية الخاصة أو المرشد يمارس العديد من الفنيات في الجلسة الأسرية لأسرة المعوق ، حيث يحاول المرشد في المرحلة الأولى إلى إقامة علاقة اجتماعية يسود فيها التقبل بين المرشد والمسترشد ، الأمر الذي يسهل على المرشد التعرف على مشكلة الأسرة ومبررات الإرشاد وصولاً إلى دخول الأسرة في تفاعل مع المرشد بغرض التغلب على مشكلاتها وتحديد أهداف وطرق التدخل وواجبات الأسرة نحو الطفل المعوق .

إن من أهم فنيات الإرشاد الأسري والتي يجب على أخصائي التربية الخاصة استخدامها في مجال العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي(حنفي،2007: 217) :

1- المحاضرة : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء النسق الأسري عن الإعاقة ، وأسبابها ، وآثارها على الأسرة والطفل ، ودور الأسرة في تخفيف تلك الآثار ، وطرق الوقاية منها ، ومفهوم الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالإعاقة ، وذلك بطريقة بسيطة يسهل فهمها لأعضاء الجلسة الأسرية ، لزيادة استبصارهم بتلك المفاهيم بطريقة موضوعية ، مما يشجعهم على تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرة ذات الصلة بمشكلاتهم الخاصة ، بما يهيئ لهم موقفاً تعليمياً يبدأ من شعورهم بأن أحد أسباب مشكلاتهم هو افتقادهم إلى معلومات عن تلك المفاهيم ، فيدفعهم ذلك إلى متابعة الجلسات ، وخلق أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلة التي يعانون منها .

ويتمثل الهدف الإرشادي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي لأعضاء الجلسة الأسرية ، وتهيئة بيئة أسرية تسهم في النمو النفسي للطفل .

2- الحوار : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في استخدام أسلوب المناقشة الجماعية كمنهج ملائم يمكن أن يخدم الحوار وتبادل الرأي وتغير المعرفة بشكل دينامي ، والذي

يؤدي إلى استثارة التفكير الذاتي لأعضاء الجلسة الأسرية بما فيه أفكارهم واتجاهاتهم تجاه طفلهم والتي تعبر بشكل غير مباشر عن مشكلاتهم الخاصة ، وبهذا تصبح المادة العلمية في المحاضرات دافعاً قوياً نحو إثارة الموضوعات المختلفة للمناقشة .

ويتمثل الهدف الإرشادي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي لأعضاء الجلسة وتعديل الأفكار الخاطئة ، وتعزيز التواصل بين أعضاء الجلسة من خلال تشجيعهم على الحوار والمناقشة ، والتعرف على آداب الحديث ، وكيفية مراعاة مشاعر الطفل ذي الإعاقة ، فضلاً عن فتح قنوات التواصل بين أعضاء الأسرة بما فيهم الطفل ، أو بين الأطفال فيما بينهم ، بالإضافة إلى ما تسهم به هذه الفنية في التحليل المنطقي للأفكار غير العقلانية لأعضاء الجلسة ، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية ، ودحضها بالإقناع وتشجيع أعضاء الجلسة على تكوين أفكار منطقية تكون بمثابة حافز لتطفل وإدراكه بالتقبل من أعضاء النسق الأسري .

3- إعادة الصياغة : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إعادة تشكيل المواقف التي تواجه عضو الأسرة ، وسبل حلها من زوايا مختلفة ، وبالتالي يتمثل الهدف التطبيقي لهذه الفنية في إعادة صياغة الأفكار اللاعقلانية لعضو النسق الأسري تجاه الطفل وسلوكه وتبني رؤية جديدة تجاهه .

4- التجسيد الأسري : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في التعرف على طبيعة أداء النسق الأسري ، وطريقة التواصل ، والعلاقات البين شخصية ، من خلال تجسيد بعض المواقف الموجودة داخل النسق الأسري ، وبالتالي يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في العمل على زيادة وعي أعضاء الأسرة وخاصة الوالدين بطريقة توصلهم ، والصورة التي ينظرون بها إلى الطفل المعوق .

5- التواصل : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في العمل على تحسين التوصل بين أعضاء النسق الأسري ، وذلك باستخدام عدة استراتيجيات منها استراتيجية بناء التواصل الأسري بهدف بناء قنوات تواصل في حالة عدم وجود قنوات تواصل بين بعض الأنساق داخل الأسرة أو خارجها ، وغلق قنوت تواصل خاطئة مثل التأكيد على ضرورة أن يتحدث كل عضو من أعضاء النسق عن نفسه فقط دون التطوع بالحديث عن شخص آخر تخفيف الضغوط على بعض قنوات التواصل مثل تخفيف الضغوط الوالدية على الطفل

وتقبلهم له ، وإيجاد الفهم المتبادل للرسائل داخل الأسرة ، وإتمام عملية التغذية الرجعية وفهم التواصل اللفظي وغير اللفظي في الأسرة .

6- التعزيز الإيجابي : ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعمات إيجابية (مادية أو اجتماعية) لعضو الأسرة لدى قيامه بسلوك مرغوب ، ويتمثل الهدف الإرشاد لهذه الفنية في تدريب الوالدين على كيفية استخدام ما يمنحانه لعضو الأسرة من اهتمام ومزايا (معنوية – مادية) بشكل منظم يؤدي إلى تعزيز السلوك ، أيضاً حيث عضو الأسرة على أن ممارسة السلوك المرغوب يجب أن يصبح جزءاً من سلوكه اليومي في تفاعله مع الطفل المعوق وسلوكه الإيجابي .

7- لعب الدور ، وتبادل الدور : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إسناد دور ما لعضو الأسرة ، ثم تبادل الأدوار بحيث يضع الفرد نفسه مكان الآخر ، وبذلك يدرك هذا الآخر ، وما دفعه إلى السلوك الذي قام به ، ومن ثم ، يتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في معايشة عضو الأسرة للدور ومهامه خاصة إذا قام عضو الأسرة بأداء دور أصم مثلاً فإنه سوف يشعر مدى المعاناة التي يجدها الأصم في حالة صعوبة تواصله مع العاديين .

8- التغذية الرجعية : يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم تعديل مباشر لاستجابات عضو الأسرة، أي تقويم سلوك عضو الأسرة المرغوب منها وغير المرغوب بهدف تقويمه عن طريق كف للسلوك غير المرغوب فيه ودعماً للسلوك الإيجابي المرغوب فيه ، ويتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في أن يتعرف عضو الأسرة على مدى قبول أو عدم قبول استجابته مباشرة .

9- النمذجة (الاقتداء بنموذج) : ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تعليم عضو الأسرة سلوكاً معيناً من خلال ملاحظة شخص ما يمثل قدوة بالنسبة له ، وفقاً للتوجيهات المعطاة له ، وقد يستخدم المرشد نموذج لإحدى الأسر التي تحدث إعاقة طفلها وتتواصل معه عبر طرق التواصل وآثار ذلك الإيجابية على شخصية طفلهم المعوق .

10- التدريب التوكيدي : ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تدريب عضو الأسرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره واعتقاداته ، والدفاع عن حقوقه بشكل إيجابي يحسن من مفهومه لذاته ، ويتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في تدريب عضو الأسرة على

الإيجابية في العلاقات الاجتماعية وزيادة الوعي بالحقوق الشخصية والتمايز بين التوكيدية.

هذا بالإضافة إلى إعطاء واجب منزلي لأعضاء الجلسة ومناقشته في الجلسة التالية (حنفي،2007: 217).

إن من أهم الفنيات المتبعة في التوجيه والإرشاد الأسري ما يلي :

- الملاحظة : لابد أن يتم في التوجيه والإرشاد الأسري ملاحظة الأسرة بجميع أعضائها في مواقف تفاعلية طبيعية مختلفة ، وبخاص ما يتم من تفاعل بين الآباء والأبناء ، أو بين الأبناء فيما بينهم .

- كشف التناقضات :وضمن اطار الملاحظة يتم استخدام أيضاً أسلوب كشف التناقضات وإثارتها بين أعضاء الأسرة في المواقف التجريبية والتي استخدمها ستوردت بك (Stordt Beck, 1951) ، حيث كان يطلب أحياناً من الوالدين أن يقارنا بين أسرتين أو ثلاث أسر من معارفهم ، من حيث درجة السعادة والنجاح والطموح وغير ذلك من المسائل التي تثير الجدل والنقاش والخلاف .

وقد تبين عدم جدوى هذا الأسلوب في الكشف عن طبيعة التفاعل الأسري عندما يستخدم مع الأسرة الطبيعية في مواقف الملاحظة المباشرة في المنزل ، إذ إن الأسرة تحاول دائماً أن تظهر نفسها بمظهر التماسك والتعاون والترابط أمام الغرباء.

كما درس أميرسون وتتشنر (1958) العلاقات التفاعلية داخل الأسرة وتأثيرها في سمات شخصية الفرد ، وقد لاحظا التفاعل الأسري من خلال تسجيل الصوت ، والملاحظة من خلال الزجاج العاكس للرؤية من وجه واحد ، وقد استفاد الباحثان كثيراً من الحقائق المتعلقة بالأسرة وفقاً لهذه الطريقة (الفقي ، 1984) .

وترى خولة انه لتحقيق الأهداف الارشاد ، يلعب المرشد عدة أدوار منها دور المدرب، والملاحظ ، والمسهل للتواصل ، ويقوم بمنح أعضاء الأسرة الفرصة للتفاعل والحوار ، حتى يمكن ملاحظتهم ، حيث يلعب دور المساعد لإحداث التغير الأسري ، وهذا يؤكد حاجة ميدان التربية الخاصة إلى المعلم – المرشد خاصة في ضوء تزايد عدد المعوقين واحتياجاتهم وما تفرضه الإعاقة من خدمات في التوجيه والإرشاد (خولة،2003: 24).

مما سبق ، يتضح أن الإرشاد الأسري و فنياته المتعددة و أنواع من المداخل الإرشادية التي تتيح لأسرة المعوق وأعضائها أو مجموعة الأسر ككل فرصة التنفيس الانفعالي عن المشاعر المكبوتة التي يعاني منها أعضاؤها ، سواء بالتلميح أو التصريح (لفظياً أو غير لفظياً) ، ولا يغيب عن ذهن المرشد الأسري أن كشف الأسرة وتعريتها وتعريض العلاقات والتفاعلات والصراعات فيها للملاحظة المباشرة للفحص والتشخيص ليس أمراً سهلاً كما أنه محفوف بالكثير من المحاذير والأخطار .

أساليب التوجيه والإرشاد الأسري :

لابد من استخدام الأسلوب الإرشادي الذي يتناسب مع طبيعة الأسرة وتنظيمها ونوع المشكلة التي تعاني منها . فكل أسرة تختلف عن الأخرى في أسلوب التواصل والتفاعل بين أعضاء الأسرة ، كما تختلف في خصائصها ومعتقداتها وقيمها والارتباطات والانقسامات الداخلية بينها ، ولذلك فإن الكشف عن طبيعة نظام الأسرة وعن طبيعة العلاقات والتفاعلات القائمة بينها ، ونظام القيم والاتجاهات السائدة فيها ، يعد المحور الأساس للتوجيه والإرشاد النفسي الأسري .

ومن أهم الاساليب الإرشادية وطرق الارشاد التي يمكن استخدامها في مجال العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي :

- **الإرشاد الفردي**

يعرف الإرشاد الفردية بأنه تفاعل بين مرشد واحد وجهاً لوجه في الجلسة الإرشادية والتي من خلالها يتعرف فيها المرشد على شخصية المستر شد والخلفية الأسرية له ، وعلى مشكلاته وأسبابها ويسعى إلى مساعدته على تفهم أكثر لاهتماماته ومشكلاته ومشاعره .

وقد ذكر عمر (1984) أن الإرشاد الفردي يستخدم في الحالات التالية :

أ- عندما تتطلب حالة المسترشد السرية التامة بحيث تنحصر بينه وبين المرشد

ب- عندما يكون المسترشد خجولاً انطوائياً عن التحدث أمام جماعة من الناس

ت- عندما يشعر المسترشد بأن حالته تسبب له الخجل عند مناقشتها أمام الغرباء

ث- عندما تكون حالة المستر شد معقدة جداً وتحتاج خاص واهتمام بالغ من المرشد النفسي.

- **الإرشاد الجماعي :**

إذا كان الإرشاد الفردية يقوم على علاقة إرشادية تعاونية بين مرشد ومسترشد فإن الإرشاد الجماعي يتم من خلال علاقة إرشادية تعاونية بين عدد من المسترشدين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم بمرشد أو عدد من المرشدين ، وتتضمن تلك العلاقات عرض ومناقشة موضوعات وهموم المسترشدين وانفعالاتهم وخبراتهم مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم ،وذلك بهدف تعديل أو تغيير اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

ويميل المرشد النفسي إلى الجماعي لأهميته في الاستفادة من تأثير الجماعة – أو على حد قول مورينو (1936) في تعريفه للإرشاد الجماعي بأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يتعلم من خلال مساعدة الأفراد لبعضهم البعض أن الجماعة هي الطريق أو القناة للتعبير عن الذات والتنفيس عن الانفعالات .

ولقد كان الإرشاد الجماعي محور اهتمام كثير من العلماء والباحثين باعتباره تجربة اجتماعية وعملية ديناميكية تفاعلية بين المرشد والمسترشدين ، لذا حدد الحديدي ومسعود (1997) عدة مميزات منها ما يلي :

1- يمكن المرشد من استثمار الوقت بشكل فاعل .

2- تسمح المجموعات لأعضائها بتجريب الاستجابات والتعبير عن العواطف في موقف مريح .

3- توفر المجموعات للمسترشد فرصة على تغذية راجعة تصحيحية .

4- توفر المجموعات للمسترشدين لفرض لتبادل الأفكار والآراء عن فاعلية الطريق المختلفة لحل المشكلات .

5- يعمل أعضاء المجموعة بمثابة نماذج إيجابية لبعضهم ، ويزودون بعضهم بإحساس قوى بالانتماء .

6- يتيح لأولياء أمور الأطفال المعوقين فرص التفاعل مع أشخاص لديهم المعاناة نفسها مما يقود غالباً إلى تخفيف مستوي التوتر لديهم .

أساليب الارشاد الجماعي :

ومن الأساليب التي يستخدمها المرشد في عملية الإرشاد النفسي الجماعي ما يلي :

1- أسلوب السيكو دراما (التمثيل النفسي المسرحي) .

يعد مورينو Moreno هو صاحب هذا الأسلوب ، وهو عبارة عن تمثيل ممرحا لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي ، وتدور قصة التمثيلية النفسية عادة حول خبرات المسترشد الماضية والحاضرة والخبرات المستقبلية التي يخاف منها ويحتمل أن يواجهها في المستقبل القريب .

2- التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما) .

وهو أسلوب يعالج مشكلة عامة من مشاكل الجماعة الإرشادية وهو توأم للتمثيل المسرحي إلا أنه يهتم أكثر بالمشكلات الاجتماعية ويطلق عليه أحياناً اسم لعب الأدوار " وبالتالي فالفرق بين السيكودراما والسوسيودراما، فالأولى طريقة إسقاطيه مفيدة في دراسة الشخصية وتتطلب من الفرد أن يلعب دوراً يحدد له موقف معين على نحو تلقائي ، أما الأخيرة فهي تهتم بمعالجة مشكلة نفسية يشترك فيما عدد من المسترشدين .

3- أسلوب المناقشة الجماعية .

والمناقشة الجماعية تعني نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم الذي يدور حول موضوع معين أو مشكلة معينة ، ويهدف أسلوب المناقشة الجماعية إلى أهداف عدة أهداف من أهمها فهم مشاعر الجماعة وأسباب هذه المشاعر السالبة وكيفية مواجهتها كما يهدف إلى تعليم أعضاء الجماعة بعض المهارات والخبرات ، وتعتبر الجماعة وسيط علاجي بحكم التفاعلات التي تحدث بين أعضائها أثناء المناقشات الجماعية ، وينبغي أن يراعي المرشد أن تكون الجماعة التي يكونها من أسر المعوقين أنفسهم متجانسة قدر الإمكان حتى لا يتسبب عدم التجانس في شعور بعض الأعضاء بمشاعر الدونية والنقص إذا وجد في الجماعة الإرشادية من يتفوق عليهم من حيث بعض الخصائص والصفات .

التوجيه والإرشاد الجماعي للأسرة :

يتم وفقاً لهذا الأسلوب الجمع بين الأطراف المعنية في الأسرة (الوالدان ، الأولاد) مع فريق الإرشاد الذي يضم عادة المرشد النفسي الأسري والاختصاصي الاجتماعي ،

والطبيب ، حيث يتناول كل منهم المشكلة الأسرية من زاوية تخصصه، وقد تضم جلسة الإرشاد الجماعي الأسري أكثر من أسرة (3-4 أسر) ،ويمكن في هذا الأسلوب الإرشادي استخدام لعب الأدوار ، وعكس الأدوار ، والتغذية الراجعة .

وفي هذه الجلسات الإرشادية يشجع المرشد المسترشدين على مناقشة المشكلات الفعلية ، وتحديد أنواع السلوك المرغوب فيه لمواجهة المشكلة .

كما يطلب المرشد من المشاركين توضيح ما يريدونه بالضبط من الآخرين المشاركين في الجلسة الإرشادية بعبارات إيجابية واضحة مثل: لا أريدك أن تهزأ مني أثناء وجود الآخرين معنا ، وكيف ينصت للطرف الآخر مما يسهل الاتصال بين الأعضاء المشاركين .

وفي الإرشاد الأسري الجماعي لابد للمرشد النفسي الإقلال من التدخل أثناء عملية الإرشاد ، لأن ذلك يعيق عملية الإرشاد .

وهناك حالات يمكن للمرشد أن يتدخل فيها وهي:.

- عندما يحاول أحد أفراد الأسرة التحدث عن الفرد الآخر .

وهنا يوضح المرشد أن على كل عضو من أعضاء الأسرة التحدث عن نفسه فقط .

- عندما يتفق أفراد الأسرة على أن شخصاً معيناً من أفراد الأسرة هو السبب في المشكلة .

هنا يوضح المرشد أن السبب يعود إلى سلوك كل عضو من أعضاء الأسرة وليس إلى فرد واحد بعينه.

- عندما يتبادل أعضاء الأسرة الشتائم والاتهامات .

هنا يتدخل المرشد لإيقاف هذه الشتائم ليحقق الانسجام بين الأعضاء .

- عندما يحاول أعضاء الأسرة رد سبب المشكلة إلى عوامل خارج إطار الأسرة.

هنا يؤكد المرشد أن الأسرة لم تبذل الجهد الكافي لمقاومة هذه العوامل التي سببت المشكلة.

وفي الإرشاد الأسري يكون للوالدين دور مزدوج ، فهما يتلقيان خدمات الإرشاد من جهة ويقدمان خدمات إرشادية للأبناء أو لبعضهما من جهة أخرى (الزعبي،2007: 245-249).

تكوين جماعات دعم الأسرة وتفعيلها :

أدرك الباحثون والمعالجون خلال الثمانينات وأوائل التسعينات من القرن الماضي أن أحد أهم أشكال الدعم المتاحة لأسر الأطفال الصغار ذوي الحاجات الخاصة يتمثل في الدعم الذي يحصلون عليه من الأسر الأخرى . وقد برزت على أثر ذلك وسائل متنوعة لضمان توفر هذا الدعم من الأسر الأخرى ، من مثل ظهور برامج الدعم فيما بين الأسر وتطوير شبكات معلومات وتدريب الأسر أما الطريقة العامة لتمكين الأسر من الوصول إلى الأسر الأخرى فتتمثل في تكوين جماعات دعم وتفعيلها ، وغالباً ما تتمكن هذه الجماعات من تلبية مجموعة مختلفة من حاجات الأسرة ، بما في ذلك الحاجة للمساندة الوجدانية والحاجة للمعلومات ، والحاجة إلى تواصل مع شبكة من الأسر ، وتستطيع جماعات الدعم أيضاً أن توفر للأسر مكاناً يستمع فيه غيرها لمشكلاتها وهمومها ويفهمونها بشكل أفضل ويمكنها أيضاً التعبير بأمان عن مشاعرها التي تعتبرها سلبية أو غير مقبولة ، كما ويمكنها الحصول على الاحترام والإرشاد والدعم . إضافة إلى ذلك ، تعتبر جماعات الدعم استغلالاً فعالاً للمصادر المتنوعة لتلبية احتياجات الأسر .

من الممكن أن تكون الأسر مصدراً مفيداً للدعم للأسر الأخرى المحتاجة ، وحتى تكون هذه الأسر فعالة إلى الحد الأقصى ، فينبغي أن تعتمد على فهم كيفية أداء الجماعات لوظيفتها ، إذ يمكن لعوامل من مثل توفير العضوية للجماعة أن يكون لهما تأثير كامن على نجاح الجماعة . لذلك ، فمن المفيد أن نفهم كيف تنشأ الجماعات وماهية القوى المحركة المتوقعة في مراحل متنوعة من تكوينها ، ففهم مثل هذه المسائل قد يُحدث فرقاً بين جماعة مؤثرة في دعم الأسر وجماعة أخرى محفوفة بالصعوبات مما يزيد من صعوبة توفير مثل ذلك الدعم ، وبدون دراسة مثل هذه الأمور بعناية ، فقد يشعر منظمو الجماعات بالارتباط والإحباط عندما يكون الحضور متدنياً أو عندما تتولد في الجماعة قوة محركة سلبية أو مدمرة بالتالي ، فإن تكوين جماعات الدعم وتفعيلها يتطلب تفكيراً دقيقاً وفهماً لطريقة تكوينها ، والقوى المحركة للجماعة (السرطاوي،2003: 145).

التدريب على التواصل بين أعضاء الأسرة :

وحسب هذا الأسلوب يؤكد المرشد النفسي على ضرورة استخدام كل عضو من أعضاء الأسرة المشاركين في الإرشاد (المسترشدين) ضمير المتكلم (أنا) بدلاً من ضمائر

المخاطب (أنت ، أنتم ، ...) ، أو ضمائر الغائب (هو ، هي ، هم ، هن) ، وتشجيعهم على الحديث عن أنفسهم بدلاً من الحديث عن الآخرين ، فاستخدام ضمير المتكلم (أنا) يساعد المسترشد في اعترافه بمسؤوليته عما يقول أو يفعل ، بدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين ، مما يزيد من التوتر ، ويخل بنظام التفاعل بين أعضاء الأسرة ، ومن أجل تحسين التفاعل بين أعضاء الأسرة ، يدرب المرشد أفراد الأسرة على طرائق جديدة في التفكير وإعادة صياغة أفكارهم المتعلقة بموقف أو مشكلة ما . بالإضافة إلى ذلك يسأل المرشد أعضاء الأسرة بعض الأسئلة التي تهدف إلى مساعدتهم في التعرف على ما يعتقدون أنه يتعلق بأسلوب تفاعلهم مع بعضهم بعضاً (الزعبي،2007: 244).

- **الإرشاد الديني :**

يعد الدين عنصر أساسي في حياة الانسان وأن المتأمل في مفهوم التربية السليمة يتضح أن مضمونها هو التربية الدينية ، وأن مضمون وقوام الإرشاد هو مساعدة الفرد لتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية ، وأن الصحة النفسية تشمل السعادة في الدنيا والدين ، وبالتالي يساعد الإرشاد الديني والدي الطفل المعوق في التخفيف من ردود الفعل المصاحبة لإعاقة الطفل والرضا بالقضاء والقدر أو بمعني أخر هو تقبل الإعاقة والمعوق والسعي إلى البحث عن أسبابها وطرق العلاج والخدمات الملائمة لإعاقة الطفل ابتغاء لرحمة الله ومثوبته ، مصداقاً لقوله سبحانه وتعالي "ولنجزين الذين صبروا أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون" وقوله تعالي " من عمل صالحاً من ذكر أو أنثي وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزيهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون "صدق الله العظيم.

- **الأسلوب السلوكي:**

يركز الإرشاد السلوكي على تعديل السلوك الخاطئ بدلا من التركيز على إحداث تغييرات أساسية في الشخصية ، وبدلا من سبر غور اللاشعور أو النفاذ إلى أفكار المريض ومشاعره ، فإن المعالج السلوكي يهتم باستبعاد الأعراض وتعديل الأنماط القاصرة والمعبرة عن سوء التكيف بتطبيق فنيات التعلـّم الأساسية مثل والتشريط الإجرائي والعلاج التنفيري والكف المتبادل والتحصين التدريجي .

- **الارشاد الموجه : (المباشر)**

1- يطلق على هذه الطريقة أيضا الإرشاد المتمركز حول المرشد ، حيث يتضمن الافتراض الأساسي لها أن على الناس اتخاذ قرارات غالبا بإستخدام خبرة المرشد المدرب ، ومعلوماته وكفاءته المهنية يستطيع المسترشد تعلـّم كيفية اتخاذ القرارات واختبارها ومن اهم خصائصه.(استيورات ،1996 :97-99) و (الزعبي، 2007 :141-150):

1- يعتمد على المعلومات التي يجمعها المرشد .

2- يهتم بالمحتوي العقلاني .

3- يغلب عليه الطابع العملي .

4- يهتم بشكل أولي بالمجالات التربوية والمهنية .

5- يركز على مشكلات المستر شد .

- **الارشاد غير الموجه : (غير المباشر)**

ويطلق عليه أيضا الإرشاد المتمركز حول المسترشد ويقوم على افتراض أن المسترشد يملك حق تقرير مصيره ، كما يملك بداخله طاقات كافية للنمو الشخصي ، وإمكانات ومصادر ذاتية إيجابية إذا ما أحسن استثمارها واستخدامها في ظروف بيئية مشجعة خالية من التهديد ، فإنه يستطيع إعادة تنظيم نفسه وخبراته ، وتغيير أساليب سلوكه كي يستعيد اتزانه وتوافقه دون اعتماد على مصدر خارجي ومن اهم خصائصه.(استيورات ،1996 :97-99) و (الزعبي، 2007 :141-150):

1- يعتمد المعلومات التي يقدمها المستر شد .

2- يهتم بالانفعالات .

3- يركز في الغالب على طبيعة العلاقات الإنسانية .

4- يركز بشكل أولي على المجال الاجتماعي الشخصي .

5- يركز على عملية المقابلة .

- **الارشاد الانتقائي :**

2- هذا الأسلوب يمثل ما يخص الإرشاد بأن الطريقة التي تعالج معها هذه الحالات، ليس الإرشاد التقليدي أو النظريات الأخرى ، وإنما هو اختيار أنسب الطرق من بين كافة النظم

والنظريات والأساليب ، لذلك تعتقد هذه النظرية ، إن الإرشاد التوفيقي أو الانتقائي ، لا تتبنى أسلوب واحد أو تفضل نظرية على غيرها، لأنها كما تقول هذه النظرية ، إن اعتماد المرشد على أسلوب أو نظرية ما تجعله محصورا ومقيدا في نطاق ضيق ، وعليه أن يستخدم المرشد ما يلبي حاجات العميل ومن اهم خصائصه.(استيورات ،1996: 97-99) و (الزعبي، 2007 :141-150):

1- يعتمد على المعلومات التي يجمعها المرشد أو يقدمها المستر شد .

2- يهتم بالمحتوي العقلي أو الانفعالي .

3- يتضمن الطابع العلمي ، أو طبيعة العلاقات الإنسانية .

4- يتضمن المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية الذاتية .

5- التركيز على مشكلة المسترشد أو عملية المقابلة .

استراتيجيات الارشاد لأسر ذوي صعوبات التعلم والعلاج :

إن الاهل الذين لديهم طفل معاق سيجدون انفسهم محاطين بالنصائح والارشادات من قبل الجميع الذين حولهم من معلمين واخصائيين نفسيين واطباء ، ولمساعدة الاباء بشكل فعال يجب على المرشدين أن لا يدعوا بأي حال الأحوال أنهم يفهموا تماما ما يعانيه الاباء بل يجب عليهم أن يتعاطفوا معهم وان يكونوا صادقين في مشاعرهم كما يجب عليهم أن يقدموا معلومات صادقه ومناسبة قدر الامكان عن الاعاقة كما يفترض في المعالج أن يقوم بتجديد الاتجاهات والمشاعر والانفعالات والاهتمامات اساصة بالاباء لزيارة تحملهم المشكلة.

وقد أشار جوردان (Gordan , 1977) المشار إليه في stewart p.149 ، 1986 إلى وجود أربعة اقتراحات لمساعدة أسر ذوي الاحتياجات الخاصة :

1- الآباء بحاجة إلى خدمات إرشادية منذ اللحظة الأولى التي يتم تشخيص طفلهم على انه ذوي احتياجات خاصة .

2- آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة لآباء آخرين لديهم أطفال ذوي احتياجات خاصة للتحديث إليهم .

3- الآباء بحاجة لأخصائيين مستعدين لمواجهة الموقف معهم ، التعاطف معهم وأن تتراجع لهم الصورة الواقعة لحالة طفلهم ذي الاحتياجات الخاصة .

4- المساعدة الأولية الأفضل التي يمكن التي تقديمها للآباء الذين لديهم أطفال ذوي احتياجات خاصة هي احترام مشاعر الصدمة ، الخوف والقلق فالآباء بحاجة للتعبير عن مشاعرهم ، أكثر من الاستماع للضمانات بأن كل شئ سيسير على ما يرام .

وفي نفس السياق اقترح كل من أيهلرز وآخرون (Ehlers et al.. 1982) ستة أفعال صممت بشكل خطوات لمساعدة الآباء على التكليف مع الإعاقة:

1- مساعدة الآباء ليكونوا أكثر موضوعية وواقعية بخصوص طفلكم وإعاقة طفلكم.

2- مساعدة الآباء على التنبؤ بسلوكيات طفلهم المستقبلية ، أي من السلوكيات تنمو مع الطفل ، وأي من السلوكيات يتوقع الآباء أن تستمر .

3- مساعدة الآباء على استيعاب الأفكار والتكنيكيات المتعددة للمشاكل الشائعة لدى الطفل ذو الاحتياجات الخاصة واسرته .

4- مساعدة الآباء (والعائلة بأكملها) على تفهم أن الطفل المعاق بحاجة إلى نفس الحاجات الجسدية ، الجنسية العقلية والتعليمية التي يحتاجونها لأنفسهم.

5- مساعدة الآباء على اكتشاف جميع مصادر المجتمع المتوافرة لهم مثل : (العيادات ، مراكز التقييم ، المجموعات الوالدية ، ورشات العمل والهيئات التعليمة للإعاقة).

6- مساعدة الآباء على ابتداع طريقة للمحافظة على المسار الخاص لتقديم وتحقيق أهداف المعاق .

وقد اشار كل من زندان وبيس (Zandan & Pace , 1984) إلى أن معظم استراتجيات الإرشاد المقدمة لأسر الاطفال المعاقين تقع ضمن ثلاث فئات :

1- برامج تعليمية تتمثل بتزويد الأهل بحقائق ومعلومات حول حالة ابنهم .

2- برامج العلاج النفسي لمساعدة الأهل على التعامل مع مشاكلهم وفهمها والتعامل مع مشاكل طفلهم .

3- برامج تدريب الآباء من أجل مساعدتهم على تطوير مهارات فعالة للتعامل مع الطفل المعاق .

مستويات العمل مع اسرة ذوي صعوبات التعلم :

في ضوء ذلك وضح من مارشاك وسليجمان (Marshak & Seligman 1993) خمسة مستويات للعمل مع الأسرة بحيث يستطيع المرشد البدء من المستوي الذي يراه مناسبا وهذه المستويات هي :

المستوى الأول: التركيز على الفرد المعاق والتأكيد على حاجاته ومشكلاته التي يواجهها.

المستوي الثاني: تزويد الأسرة بالمعلومات والحقائق .

المستوى الثالث: تقديم الدعم الانفعالي للأسرة وتشجيعا أفراد الأسرة على كشف مشاعرهم والتعاطف معهم وتقديم الدعم اللازم لكافة أفراد الاسرة .

المستوى الرابع: تقديم تقييم وتدخلات وخطط ارشادية واضحة تعمل على تحقيق الدعم وتخفيف التوتر.

المستوى الخامس: تقديم العلاج الاسري الذي يتضمن التدخلات المهنية والنفسية للاسر التي تواجه خللا وظيفيا شديد نتيجة الاعاقة .

هذا وقد أشار روزلر وآخرون (Rosler , et al 1998) أن معظم المرشدين يستطيعون تقديم خدمات متميزة على المستوى الأول والثاني والثالث إلا أن المستوى الرابع والخامس بحاجة إلى أن يمتلك المرشدون مهارات على المستوى البنائي والعلاقاتي

ويقصد بالمهارات البنائية القدرة على تحديد المشاكل والحاجات والنتائج والبدائل ومواجهة افراد الاسرة في حالة مقاومتهم وعدم اعترافهم بالطفل المعاق .

أما المهارات في العلاقات فتتضمن قدرات المرشد في بناء الألفة وتوصيل الفهم على عدة مستويات.

مراحل التدخلات العلاجية :

هذا وقد أضاف كل من ديل اورتو وبو (DellOrto & Powe , 1994) بعداً أخر في إرشاد الأسر يعاني أحد افرادها من اعاقة وذلك عن طريق التمييز بين التدخلات العلاجية في المراحل الحادة والممتدة من عملية التكيف .

- **المرحلة الحادة:**

يختبر الشخص المعاق وعائلته مشاعر الخوف والصدمة والكآبة ويكون دور المرشد هنا متطابقاً مع الإجراءات الإرشادية المستخدمة في مراحلة مع التأكيد على الفهم والملاحظة والدعم والتشجيع وفي هذه المرحلة تكون الأهداف الإرشادية كما يلي :

1- بناء علاقة ثقة مع الاسرة .

2- التعريف المبكر على ما تعنيه الاعاقة بالنسبة لهذه الاسرة وما هي توقعاتهم من الشخص المعاق وباقي أفراد الاسرة والتعرف على اهداف الاسرة .

3- محاولة بناء تقدير الذات بين أفراد الاسرة .

4- ملاحظة أنماط التواصل بين أفراد الاسرة .

- **المرحلة الممتدة :**

هذه المرحلة من الإرشاد فتدخل الاسرة بما فيما الشخص المعاق في عملية التكيف التدريجي مع الاعاقة ويقدم المرشد هنا الدعم وتكون الاهداف الإرشادية في هذه المرحلة على النحو التالي :

1- التزود بالمعلومات .

2- تفعيل العلاقات الأسرية .

3- تطور وتطبيق خطط علاجية .

4- التعامل مع القلق ومشاعر عدم الكفاءة وعدم القيمة والقدرة .

لذلك يتوجب على المرشدين تشجيع ومساعدة الأفراد المعاقين وأسرهم على Seligman) and Marshak , 2004) (الريحاني،2010 : 180-183):

أ- تعلم كيف يتعرفون على مراكز القوة لديهم خلال استخدامهم لمصادر الأسرة كوسيلة دعم .

ب- استكشاف أدوارهم المستقبلية وعلاقاتهم مع أشقائهم وردود فعل المجتمع فيما يتعلق باعاقتهم.

ت- التكيف مع الأنشطة اليومية التي تعرضت للتغيير نتيجة الإعاقة.

مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم :

شجع الباحثين فكرة مشاركة أولياء الامور في كل مرحلة من مراحل العلاج ابتداء من مرحلة التعرف الى مرحلة التقييم ويكون ذلك من خلال ما يلي(الأزايدة وابوسعد، 2012: 72):

1. مرحلة التعرف: ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم، والوعي بالخدمات التي ينبغي ان تقدم لهم.
2. مرحلة القياس والكشف: ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس
3. مرحلة اختيار البرنامج: حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل وفي وضع الاهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية
4. مرحلة التنفيذ: وهنا يشارك الوالدين في الانشطة المدرسية وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة
5. مرحلة التقييم: حيث يزود الاباء المعلمين بمعلومات اساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الاكاديمية التي يتعلمها وأيضا المهارات السلوكية.

دور الأسرة في برنامج صعوبات التعلم :

يجب ارشاد الاسرة بالأدوار التي يمكن القيام بها في برامج صعوبات التعلم:

- توفير البيانات الشاملة عن التلميذ للمعلم.
- إطلاع المعلم على أي تغيير يطرأ على الاسرة او الطالب ويمكن الاستفادة منه لصالح الطالب.
- التواصل المستمر والفعال بين أسرة صعوبات التعلم وبرنامج صعوبات التعلم.
- التعاون مع المدرسة بالسماح لمعلم صعوبات التعلم بإجراء التشخيص اللازم.
- الاستجابة لدعوة البرنامج للاشتراك في التشخيص واعداد وتنفيذ وتقويم الخطط التربوية الفردية.
- متابعة تنفيذ خطة البرنامج للطالب والمساعدة في اداء الواجبات.
- توفير مكان مناسب للمذاكرة وتوفير مواد خاصة للتلميذ مع استشارة معلم الصعوبات.
- تقبل الاسرة للمشكلة فلا داعي للقلق اكثر من اللازم على مستقبل التلميذ.

• تجنب عبارات السخرية والمقارنة بالأخوة والاقران .

معوقات ارشاد اسر ذوي الصعوبات :

بالرغم من أهمية الإرشاد الأسري والنظر إلى المعوق على أنه جزء من النسق الأسري وأنه يتأثر ويؤثر في هذا النسق إلا أن هناك ملامح للأسرة العربية والإعاقة قد حددها صادق (2000) في سياق عرضه لمشروع الحقيقة التربوية الإرشادية لأسرة المعوقين ، من أهمها ما يلي :

1- الإيمان بالقضاء والقدر ، الاتجاه الإيجابي نحو الطفل .

2- نسبة لا يستهان بها من الإعاقة قد تكون وراثية أو أسرية ، عشرات المسببات قد تكون قبل ولادية .

3- غالباً ما تطول فترة الصدمة على حساب التحرك للواقعية ، تتحمل الأم الجزء الأكبر من نتائج الصدمة ثم مجهودات الرعاية .

4- فروق ذات دلالة بين سن حدوث الإعاقة واكتشافها .

5- متوسط حجم الأسرة كبير .

6- الخدمات والبرامج مجانية في الغالبية العظمي منها حجم المشكلة أكبر من حجم الخدمات في المجتمع .

7- تردد الأسرة على المختصين ، والزيارات المنزلية يحكمها عادات ومعايير وقيم ومشكلات أيضا .

8- معلومات الوالدين عن طبيعة برنامج الطفل تقليدية في المتوسط .

9- مشاركة الأسرة في البرنامج غالباً اختيارية إنسانية والمطلوب أن تكون منهجية وعملية .

10- التوجيه الأسري ليس له مساحة كافية في البرامج والخدمات (كقضية رسمية)

11- الأعلام الموجة يحتاج منهجية وتواصل مع الأسرة .

12- الثورة المعلوماتية في مجال الإعاقة تحتاج إلى وعي مستمر ونمو متواصل .

13- الممارسات الحالية داخل الأسرة العربية (المتوسطة) عن الوقاية من الإعاقة متواضعة .

14- الدفاع الاجتماعي عن الفئات الخاصة مجال جديد في الدول العربية له قواعده وأصوله وممارساته .

15- التشريعات والقوانين تحتاج إلى إعادة نظر ليس في النصوص فقط بل في الإجراءات والمرونة في التنفيذ أيضاً .

وقد توصل الشمري (2000) إلى أن من أهم معوقات مشاركة أسر الأطفال المعوقين في برنامج أطفالكم قلة المعلومات عن الدورات المخصصة للأسرة ، وعدم وجود في النظام تنص على إيجاد خطة واضحة لتوعية الأسرة بأهمية المشاركة في تعليم طفلها المعوق وتدريبه ، وافتقار الأسرة للمهارات العلمية التطبيقية ذات العلاقة بالإعاقة ، وقلة معلومات الأسرة عن مجالات الخدمات ، وعدم توافر نظام واضح لخدمات التوجية والإرشاد النفسي للأسرة في المراحل الأولى ، وعدم وجود الأنظمة التي تتيح فرصة المشاركة لأسرة الطفل المعوق ، وأخيراً انعدام التشريعات التي تلزم الأسرة المشاركة .

وقد عزا السرطاوي (1995) قصور التواصل بين المعلمين وأسر المعوقين إلى الاتجاهات غير الإيجابية نحو أسر الأطفال المعوقين من قبل العاملين والنظرة الدونية ، وعدم توفر المهارات اللازمة والرغبة لدي الأسر للمشاركة بفعالية في برنامج الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم ، عدم وجود نظام مدرسي يتسم بالمرونة الكافية .

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد أهم معوقات الارشاد الأسري في عدة محاور من أهمها ما يلي :

1. **معوقات ذات علاقة بالأسرة :**

القاعدة الأساسية في التدخل المبكر هي رعاية المعوقين وهم يعيشون في أسرهم، باعتبار أن الأسرة تقوم بإدارة لا يمكن لأي برنامج تدخل مبكر أن ينوب عنها في القيام بها ، فهي المعلم الأول ، فالأسرة أكثر معرفة بمشكلات المعوق واحتياجاته وتقدم لأطفالها خدمات قد لا تتوفر في مراكز الرعاية ، فضلا عما يشعر به المعوق من مشاعر الأمن والحنان بدرجة قد لا يشعر بها في مكان آخر ، مع الوضع في الاعتبار أن برامج الخدمات المقدمة للمعوقين لا تكتمل فعاليتها إلا بمشاركة الأسرة الفعالية في هذه البرامج .

وبالرغم من أهمية دور الأسرة الا أن هناك بعض التحديات تواجه الإرشاد الأسري للمعوقين والمرتبطة بالأسرة ومنها ما يلي(حنفي ، 2007 :228-229):

- عدم تعاون بعض أسر المعوقين في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لأطفالهم.
- التعاون غير المستمر بين الأسرة والمعهد / البرنامج ، حيث مع بداية العالم الدراسي يبدأ المرشد النفسي برنامج ارشاد جديد مع المعوقين ، لان الأسرة لم تكمل البرنامج الذي أعد له العام السابق.
- وضع أهداف وتوقعات تعون قدرات المعوقين بشكل يعوق عمل المرشد .
- تدني مستويات الوعي وتأخر اكتشاف أعاقة الطفل .
- قلة المعلومات لدى الأسرة عن الخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي .
- تدني مستوي الخدمات التربوية والنفسية و التأهيلية المقدمة للمعوق .
- نقص معلومات وخبرات الأسرة عن الاعاقة وآثارها ودورهما تجاه المعوق واعاقته .
- عدم التحلي بالصبر والتحمل عند التعامل مع المعوق .

2. **معوقات ذات علاقة بالمرشد :**

هناك العديد من التحديات تواجه المرشد في مجال التربية الخاصة وتشكل عقبة في تأدية دوره التربوي منها ما يلي(حنفي ، 2007 :228-229) :

- تعقد السلوك الإنساني خاصة مع حالات الإعاقة .
- افتقار بعض المرشدين إلى المعايير اللازمة لممارسة المهنة وقلة الخبرة في المجال .
- ضعف الأعداد الأكاديمي (العلمي) للمرشد النفسي مما يعوق الإرشاد الأسري حيث أنه أعد للتعامل مع العاديين وليس مع ذوي الإعاقة وأسرهم.
- عدم توافر العدد الكافي من المرشدين المؤهلين .
- المفاهيم والاتجاهات السلبية نحو المعوقين .
- عدم توافر التسهيلات المادية المعينة للمرشد الأسري من كتب ومراجع حديثة وأجهزة تدريب متطور بشكل كاف .
- نقص خبرات بعض المرشدين عن الاعاقة ومشاكلها وبالإضافة إلى ما سبق ، يتطلب ارشاد الوالدين اهتمام المرشد بمعرفة تاريخ الطفل وظروف أسرته ، وشخصية والدية وادراكها لإعاقته وأساليب المعاملة الوالدية المتبعة معه واتجاهاتها نحوها ، وعلاقة الزوجين ، وهذا يتطلب(حنفي ، 2007 :228-229) :

أ- أن يكون المرشد صبوراً ودبلوماسياً ، .. الخ حتى يساعد الوالدين على التوافق مع الموقف والإعاقة .

ب- أن يتدرج المرشد في ارشاد الوالدين من مساعدتها على تقبل الطفل – في حالة عدم تقبلهم أو حسب ردود الفعل لديهما ورعايته – ثم يطلب منها معلومات عنه .

ت- أن يقدم المعلومات لوالدي الطفل بأسلوب بسيط ، وأن يقدر دور الوالدين لطفلهما .

ث- النظر إلى الإرشاد النفسي على أنه مهنة فنية تتطلب جانب علمي وعملي ، لذا فلابد أن يتوافر في المرشد النفسي التخصص العلمي في الإرشاد النفسي والخبرة بتطبيقاته خاصة في مجال الفئات الخاصة .

ج- الالتزام بأخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي .

كفايات المرشد الفعال ومواصفاته :

حتى يكون المرشد النفسي ناجحا يتوقع منه أن يكون قادرا على(الازايدة وابوسعد،2012: 51-53) :

1. إعداد برنامج إرشادي .
2. تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.
3. إدارة الجلسة الإرشادية .
4. تكوين الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد.
5. المساعدة في اتخاذ القرارات السلبية .
6. تفهم السلوك الاجتماعي .

إضافة إلى الإشارة للجوانب المكونة كفاية المرشد ، فهناك من يتحدث عن مواصفات يجب توافرها في المرشد وشخصيته ، وفيما يلي سنحدد المواصفات الآتية للمرشد والممثلة فيما يلي(الازايدة وابوسعد ،2012: 51-53) :

أ- معرفة المرشد لذاته: لمعرفة الجيدة للذات تتضمن :

– وعي المرشد لحاجاته و انفعالاته.

– التعرف على مصادر توتره في أثناء عملية الإرشاد ، ومحاولة التغلب عليها ومعالجتها.

– التعرف على جوانب قوته وضعفه .

ب- الكفاءة : الكفاءة تعني امتلاك المرشد لمجموعة من المواصفات التي تجعله شخصا مفيدا في مساعدة الآخرين ، ويمتلك مواصفات عقلية و اجتماعية و انفعالية و خلقية و بدنية .

ت- والمرشد الفعال هو الذي يتمكن من المزاوجة بين معارفه الأكاديمية وسماته الشخصية ، ومهاراته المساعدة في عملية الإرشاد ، وهو الذي يسعى لكي يصبح أكثر كفاءة ويعمل على :

- زيادة معرفته بالسلوك الإنساني وبمشكلاته.
- تعريض نفسه لخبرات حياتيه جديدة .
- تجريب أفكار وطرائق إرشادية جديدة .
- تقييم أدائه الإرشادي بصورة مستمرة .

جـ- الصحة النفسية : يتصف المرشد بالصحة النفسية عندما يتمكن من :

- الإشباع المناسب لحاجاته النفسية و الاجتماعية و البيولوجية .
- تحييد خبراته السابقة و الحالية عن المواقف الإرشادية .
- إدراك ووعي تحيزاته ونقاط ضعفه التي يمكن أن تؤثر في المساعدة الإرشادية.
- التمتع بحياة هادئة مستقرة .

د- الثقة: تعني أن المرشد لا يشكل موضع تهديد للمسترشد في العملية الإرشادية ، والمرشد الثقة هو الذي يتصف بالآتي :

- الثبات و الاتساق في أقواله و أفعاله.
- سلوكه اللفظي وغير اللفظي يعزز ثقة الطرف الاخر به .
- الإصغاء وحسن الانتباه بدون إصدار أحكام قيمية .
- التجاوب مع المسترشد في إطار قواعد العلاقة الإرشادية.

هـ- الأمانة : الأمانة تعني أن المرشد يتصف بالأصالة والصدق والوضوح في علاقته مع المسترشد .

ح- القوة : القوة تعني أن لدى المرشد الشجاعة الكافية لعمل ما يعتقد بقرارة نفسه أنه يخدم العملية الإرشادية

ل- الدفء : الدفء يعني أن يحيط المرشد المسترشد باللطف والعناية و الاهتمام، والذي يظهر من خلال نبرة صوته في أثناء حديثه مع المسترشد .

ز- الصبر : المرشد يعطي الفرصة لتطور المسترشد في أثناء العملية الإرشادية بصورة طبيعية تلقائية ، حتى يصبح المسترشد أكثر قدرة على النضج والتعلـّم و الاعتماد على الذات .

م- الحساسية : تعني قدرة المرشد على وعي الجوانب التي يمكن أن تلحق الأذى بمشاعر المسترشد .

ن- الحرية: تعني قدرة المرشد على وعي الجوانب التي يمكن أن تلحق الأذى بمشاعر المسترشد .

و- الإدراك الكلي :الأسلوب الكلي في الإرشاد يعني أن يدرك المرشد المسترشد ككل من مختلف جوانبه الشخصية و الاجتماعية معوقات مجتمعية ،تتمثل تلك المعوقات فيما يلي (حنفي ، 2007 : 230):

- قلة عدد الفنين والأخصائيين في مجال الإرشاد الأسر للعمل مع أسر المعوقين .
- قلة عدد المراكز التي تقدم خدمة تأهيلية ملائمة .
- تركيز جميع الخدمات المقدمة للأسر في العواصم مثل (في السعودية الرياض ، جدة ، الدمام أو في مصر : في القاهرة ، الاسكندرية) وبالتالي تؤدي إلى صعوبة تنقل الأسر مما يعوق الاستفادة من هذه الخدمات .
- قلة وعي المجتمع بأهمية مشاركة الأسرة في برامج الطفل وأهمية التدخل ، وحقوق المعون التي كفلها له الدستور واللوائح والتشريعات .
- عدم توافر معلومات مركزية للخدمات والجهات التي تقدمها .
- عدم تقديم خدمات متكاملة من المؤسسة التي تقدم هذه الخدمة نتيجة لطبيعة دورها ومهامها .
- قلة الاختبارات والمقاييس التي تعطي رؤية شاملة للإدارة الأسرية الموجه له الخدمة.
- المواصلات والمعوقات البيئية تقف حائلاً دون استفادة الأسر وأطفالها من الخدمات .
- تحكم المهنيين بالقرارات .

المراجع:

- الازايدة، رياض عبد اللطيف ، ابو سعد ،احمد عبداللطيف (2012).إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم .الاردن : مركز ديبونو.

- استيورات ، جاك سي (1996). ترجمة الاغبري، عبد الصمد واخرون .ارشاد الآباء ذوي الاطفال غير العاديين .الرياض :جامعة الملك سعود.

- حنفي، على عبد النبي (2007)العمل مع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة .مصر :دار العلم والايمان.

- الريحاني، سليمان طعمة وآخرون(2010). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. الاردن: دار الفكر.

- الزعبي ،أحمد (2007).التوجيه والارشاد النفسي . الرياض : مكتبة الرشد.

السرطاوي، عبد العزيز وآخرون (2003).استراتيجيات العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة .الامارات المتحدة :دار القلم.

- كوافحة، تيسر مفلح (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة .الاردن: دار المسيرة.

- يحي، خولة أحمد (2003). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة .الاردن: دار الفكر.

القضية التاسعة
الاتجاهات الحديثة
في مجال الدراسات المقارنة
لذوي صعوبات التعلم

المحتويات :

- تطوير التعليم مقارنة بين بعض الدول :
- مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.
- تطوير التعليم في الامارات .
- تطور التعليم في الولايات المتحدة .
- استراتيجيات التدريس المعاصرة والحديثة لذوي صعوبات التعلم .

أولا: استخدام التكنولوجيا كأحد استراتيجيات التدريس .

- استخدام استراتيجيات الحاسوب في مجال التربية الخاصة.
- تعريف الحاسوب .
- أسباب استخدام الحاسوب في التعليم :
- جوانب الضعف وجوانب القوة.
- دراسات في استخدام الحاسوب لتعليم ذوي صعوبات التعلم .
- استخدام الحاسوب كمساعد في العملية التعليمي .

1 ـ برامج التمرين والممارسة .

2 ـ طريقة المحاكاة و النمذجة.

3 ـ أسلوب الألعاب الكمبيوترية .

4 ـ استراتيجية حل المشكلات .

- مجالات أخرى للحاسوب :
- تجارب الدول حول استخدام الحاسوب و التعليم الالكتروني :

ثانيا: استراتيجية اللعب :

- التعلم باللعب.
- تعريف أسلوب التعلم باللعب.
- أهمية اللعب في التعلم.
- فوائد أسلوب التعلم باللعب.
- أنواع الألعاب التربوية.
- شروط اللعبة التربوية.
- نماذج من الألعاب التربوية.
- تجارب دول في استخدام استراتيجية اللعب.

ثالثا :استراتيجية التعلم التعاوني :

- مفهوم التعلم التعاوني.
- المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني.
- التقويـم الجمعـي.
- تشكيل مجموعات العمل التعاوني.
- القواعد في تشكيل المجموعات.
- خطوات تنفيذ التعلم التعاوني.
- الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني.
- الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم التعاوني.
- اقتراحات تسهم في تنظيم عمل المجموعات.

تطوير التعليم مقارنة بين بعض الدول :

- **مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية :**

يترجم مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام حرص خادم الحرمين الشريفين على تطوير التعليم العام بكل أبعاده ومستوياته المختلفة ، ولتحقيق هذه الغاية قام مشروع "تطوير" ببناء مجموعة من المبادرات وتطوير قائمة بالمشروعات والبرامج النوعية التي تمثل مرتكزات أساسه بالعمل التطويري للتعليم العام ، كما تكون منطلقاً رئيساً لتحقيق الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم العام. وتتناول هذه المشروعات والبرامج مختلف الجوانب العلمية والتربوية التي سيكون لها تأثيرات ملحوظة على تطوير الأداء التربوي وتجويده بصورة تتواكب مع طموحات القيادة ، وتؤثر بصورة مباشرة على أداء المتعلم والمدارس ، ويعكف "مشروع تطوير " على تنفيذ بعض هذه المشروعات والبرامج بالتعاون مع بعض بيوت الخبرة العالمية ، في حين يستعد "المشروع " لإطلاق بعضها الآخر ، كما أن استراتيجية تطوير التعليم العام تتضمن برامج ومشروعات تربوية حيوية متنوعة ، ومن البرامج التي تم الشروع في تنفيذها هي:

برنامج تطوير المدارس:

يعدّ برنامج تطوير المدارس أحد المشاريع التطويرية الوطنية الطموحة الذي يقوم بتنفيذه مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير"، يهدف إلى الارتقاء بجميع مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ كي تكون مدارس ملائمة لمتطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين، قادرة على إعداد النشء والشباب لمستقبل مشرق ومتميز. حيث يعمل هذا البرنامج على مساعدة المدارس للقيام بدورها في تزويد الأجيال بجميع المعارف والمهارات وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية بكل مهنية واحتراف، ليتحقق في أبنائنا المواطنة الصادقة، والرفع من فاعليتهم في القدرة على التعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية ؛ بغرض الإسهام في التطور المتسارع الذي تعيشه المملكة، وتحقيقا للمشاركة الإيجابية في معادلة التنمية على كافة الأصعدة.

البرنامج الشامل لتطوير مرحلة رياض الأطفال :

نبذة عن البرنامج : يهدف البرنامج إلى اعتماد مناهج لمرحلة الطفولة المبكرة محورها الطفل و بناء القدرات لدى المعلمات والمشرفات والمديرات على مرحلة الطفولة المبكرة وإشراك القطاع الخاص في بناء قطاع الطفولة المبكرة.

المشاريع المنبثقة منه : مشروع مناهج الطفولة المبكرة والتطوير المهني.

نبذة عن المشروع: يعد مشروع مناهج رياض الأطفال والتطوير المهني لمعلمات ومشرفات رياض الاطفال أحد المشاريع الرئيسية التي تضمنتها الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ويهدف هذا المشروع إلى تبني مناهج بنيت وفق معايير تربوية عالمية، وبناء القدرات اللازمة لتنفيذها بشكل فعال في المدارس وإدارات التربية والتعليم؛ من خلال تدريب المعلمات والقيادات المدرسية والقيادات الإشرافية، والذي سيساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب والطالبات في هذه المرحلة التعليمية المهمة وإعدادهم للمراحل التعليمية اللاحقة.

ولتنفيذ هذا المشروع سعت شركة تطوير للخدمات التعليمية إلى بناء شراكات إستراتيجية مع مؤسسات وشركات تعليمية لديها مناهج متكاملة مبنية على معايير تربوية عالمية لمرحلة رياض الأطفال، مدعمة بالوسائل والأدوات التعليمية المناسبة، وتمتلك القدرة لدعم عملية التطبيق ونقل المعرفة من خلال تدريب المعلمات والمشرفات وضمان جودة التطبيق، وذلك يصب في أهم مجالات تحقيق الرؤية الاستراتيجية لتطوير التعليم العام والتي تعد تطوير التعليم لا يتوقف على النظام التعليمي ،إنما يتطلب –أيضاً–مشاركة حقيقية من قطاعات المجتمع أفراده ومؤسساته كافة.

أهداف المشروع:

1.توفير منهج متطور لرياض الأطفال وتطبيقه.

2.بناء القدرات ونقل المعرفة في المدارس وإدارات التربية والتعليم.

تطوير تصميم مبنى مدرسة المستقبل :

نبذة عن المشروع:

يهدف المشروع لإيجاد بيئة مدرسية تحقق الاحتياجات التعليمية والتربوية القادرة على مواكبة التغييرات المستجدة في اتجاهات التعليم واحتياجاته المتجددة.

أهم الأهداف:

– توفير تصميم نموذجي لمدارس المستقبل (بنين، وبنات) لمراحل التعليم المختلفة، وبأحجام مختلفة.

- ضمان جودة المشروع ومطابقته للمعايير والمواصفات العالمية والأهداف الأستراتيجية في تطوير التعليم العام.

- التحقق من الجوانب البيئية والاقتصادية للبدائل المختلفة.

- تحقيق متطلبات وتطلعات المستخدمين للبيئة المدرسية من بنين وبنات.

أهم الإنجازات:

- تم اعداد وثائق الطرح كاملة ومخاطبة الشركات المؤهلة للتقدم للمنافسة.

- تم استلام العروض وتحليلها وتحديد المقاول المؤهل.

- جاري المفاوضات بين شركة تطوير القابضة والمقاول حول بعض الخلافات في شروط العقد.

- **المراكز العلمية الاستشارية:**

نبذة عن المشروع:

تقديم الاستشارة والدعم الفني حول إنشاء وتجهيز وتشغيل وتقويم وتطوير المراكز العلمية،وذلك وفق أعلى معايير الجودة وبما يتوافق مع الاتجاه العلمي الحديث .

أهم أهداف المشروع:

تقديم الاستشارة والدعم الفني حول إنشاء وتجهيز وتشغيل وتقويم وتطوير المراكز العلمية وفق أعلى معايير الجودة وبما يتوافق مع الاتجاه العلمي الحديث، وذلك من خلال المجالات التالية: (الدراسات والاستشارات، استقطاب الخبراء والمختصين، تصميم المراكز العلمية ، المحتوى العلمي والبرامج والأنشطة ، التجهيزات، التدريب، التشغيل، التسويق ، التقويم ،التطوير، خدمات الدعم للمشروع).

أهم الإنجازات:

- عقد مسابقة تأهيلية بين أفضل أربع شركات عالمية في هذا المجال.

- الترسية في نهاية المسابقة على تحالف شركتين (بريطاني/ كندي).

- بدء الاستشاري بالعمل .

ـ مشروع اختبارات وادوات تقويم المعلمين :

نبذة عن المشروع :

أحد الأدوات الرئيسة لضمان جودة التعليم هو رفع مستوى المعلمين وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية، وبناءً على هذا تمّ إطلاق مشروع لختبارات وأدوات تقويم المعلمين والذي يهدف إلى بناء معايير مهنية للمعلمين وبناء اختبارات لدخول المهنة، وكذلك إعداد الاختبارات في نظام إلكتروني، وإعداد نظام تعليمي لكيفية عمل الاختبارات وموقع إلكتروني تعريفي، كذلك بناء أدلة للاختبارات موجهة للمتقدمين ، ومواد دعائية ونظام لتعريف المتقدمين للاختبارات.

أهم أهداف المشروع:

- وضع معايير مهنية للمعلمين في مختلف التخصصات تحدد الكفايات التخصصية المطلوبة.
- تطوير أدوات التقويم (الاختبارات والأدوات اللازمة) لاختيار المرشحين للتدريس للقطاعين الخاص والعام.

أهم الإنجازات:

- استلام إطار معايير المعلمين المحدث والدراسات والخبرات العالمية المحدثة ويجري الآن مراجعتها.
- استلام معايير المعلمين (لعدد 22) مادة ويجري مراجعتها.
- الاستعداد للبدء بأعمال الأنظمة التالية (بنك الأسئلة ، نظام الاختبارات ، موقع إلكتروني للمنتج ، نظام تدريب إلكتروني للاختبارات).

ـ تدريب معلمي العلوم والرياضيات :

نبذة عن البرنامج:

يهدف لتطوير مخرجات التعليم في مادتي العلوم والرياضيات ، ورفع مستوى جودة التعلم عن طريق تزويد المعلمين وإمدادهم بالمعارف والمهارات اللازمة. ومن خلال المشاريع المنبثقة سيتم إعداد الحقائب التدريبية وبناء القدرات لدى المدربين ، ومن ثم تنطلق عملية تدريب المعلمين.

المشاريع المنبثقة منه :

- تصميم البرامج التدريبية وتدريب المدربين.
- اقامة البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات.

أهم أهداف البرنامج:

- تحديد الفجوات ومناطق الضعف لدى مشرفي ومعلمي العلوم والرياضيات في تدريب المناهج الجديدة للعلوم والرياضيات.
- بناء القدرة لدى إدارات التربية والتعليم والمشرفين على تدريب المعلمين على المناهج.
- دعم المعلمين والمعلمات بأدوات ومواد تسهل التدريس الفعّال للمنهج.
- توفير أدوات تساعد أولياء الأمور على دعم تحصيل أبنائهم للرياضيات والعلوم.
- إدارة التغيير بصورة تضمن الدعم والالتزام بالتعليم المطور من المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور.

أهم الإنجازات:

- تحديث طلب العروض بناء على التوجه الجديد للتنفيذ.
- الرفع لمعالي نائب الوزير بالتوجه الجديد وتم اعتماده.
- تحديث خطة التعاقد للمشروع ومنهجية التنفيذ.

مشروع تطوير القيادات التربوية :

نبذة عن المشروع:

يؤكد الكثير من التربويين أن القائد التربوي هو من أكثر المتغيرات أهمية في فاعلية العملية التربوية وتطويرها . لذا تركزت الجهود العالمية في مجال تطوير التعليم على بناء القيادات التعليمية المتميزة في جميع قطاعات التعليم مرورا بقيادة مدير المدرسة للعملية التعليمية فيها وانتهاءً بالقيادات العليا سواء المشرعة أو المشرفة على تنفيذ وتطوير التعليم . لذا كان أمراً مقضياً أن يولي مشروع "تطوير" أهمية كبيرة لمجال القيادة التربوية ويستهدفها من خلال مبادرات ومشاريع تسهم في تأسيس فكر قيادي تربوي يكون مرتكزاً ومنطلقاً لكل المشاريع التطويرية الحالية والمستقبلية ، ويسهم في خلق رؤية مشتركة تقود ممارسات وأنشطة القيادات التربوية لتحقيق متطلبات المجتمع المعرفي ، وقيادة التغيير الثقافي المجتمعي للتفاعل معه ، وتحقيق أهدافه . ويهتم المشروع بالتأسيس العلمي المهني

لمجال القيادة التربوية والتي تشمل فئات مختلفة : كالقيادات العليا ، والقيادات الإشرافية والتدريبية ، والقيادات المدرسية ، والقيادات المساعدة وغيرها .

أهم الأهداف:

- تطوير قدرات القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم .
- بناء أول منظومة متكاملة للقيادة التربوية في المملكة والتي تشمل :

1- معايير القيادة التربوية.

2- منظومة استقطاب وترشيح القيادات.

3- نظام متكامل لعملية التقويم .

4- أدوات وأوعية للتنمية المهنية المستدامة.

أهم البرامج:

1- برنامج السعودية اكسفورد للقيادات التربوية "SOPEL"

2- اختيار القيادات النسائية التربوية في وكالة تعليم البنات للعام الدراسي 1433-1434

مشروع تطوير التربية الخاصة :

نبذة عن البرنامج:

بناء وتشغيل نموذج مركز الخدمات المساندة للتربية الخاصة بمدينة الرياض.

أهداف البرنامج:

1.يسعى مركز الخدمات المساندة للتربية الخاصة في منطقة الرياض إلى أن يكون مركزاً نموذجياً رائداً متميزاً في تقديم الخدمات المساندة للتربية الخاصة يمكن أن تسير على نهجه مراكز الخدمات المساندة الأخرى المشابهة في مختلف أنحاء المملكة.

2.تقديم خدمات مساندة متميزة للتربية الخاصة (الاكتشاف والتشخيص والتأهيل) والتي لا يمكن تقديمها عن طريق مدارس التعليم العام ومراكز ومعاهد التربية الخاصة.

3.تحقيق التكامل مع الوحدات الصحية التابعة لوزارة التربية والتعليم وغيرها من القطاعات الصحية الأخرى في تقديم الخدمات الطبية و التأهيلية.

4.تنمية وتدريب الكوادر البشرية المتخصصة في مجالات عمله.

تقديم خدمات الدعم الأسري والخدمات الاستشارية والتوعوية للمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام.

المشاريع المنبثقة منه:

1. مشروع بناء وتشغيل نموذج مركز الخدمات المساندة للتربية الخاصة بمدينة الرياض.
2. مشروع نظام التعليم الشامل.
3. مشروع تطبيق مناهج التعليم العام على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. مشروع تطوير لوائح وأنظمة التربية الخاصة.

الاستراتيجية الوطنية للرياضة المدرسية :

نبذة عن البرنامج:

نشأت ظاهرة الرياضة على نطاق واسع في العقود الماضية ، حيث بدأت قطاعات جديدة من السكان في ممارسة النشاط البدني وتطورت أنواع جديدة من الممارسة مع الرياضات الجديدة. وقد نمت وتطورت صناعة الرياضة وتقنياتها على نحو سريع ، وقد أدت جميع هذه الحقائق إلى زيادة تعقيد الرياضة وإدارة النشاط الطلابي بالإضافة إلى أنها قادت إلى عملية الاحترافية في الأبنية الرياضية، إن تنمية وتطوير الاستراتيجيات الوطنية لضمان تطبيق السياسات الفعالة لتطوير الرياضة والنشاط البدني أصبح أمراً ضرورياً ، وفي هذا السياق فقد قررت وزارة التربية والتعليم أن تقوم بتخطيط هذا البرنامج حيث إن الوزارة تدرك أن هذه الاستراتيجية سوف تسهم في تغطية الضروريات التي تتعلق بالأنشطة الرياضية في سن المدرسة ، وكذلك فإنها سوف تؤكد على مؤشر النشاط البدني بين الشباب لتحسين نوعية وجودة حياتهم من خلال العادات الصحية .

ولايخفى أهمية رعاية التنمية النفسية والاجتماعية من خلال الرياضة المدرسية ، وكذلك إنشاء الفرص لتطوير العلاقات بين الأشخاص، ونمو الشخصية، والثقة بالنفس واحترام الذات، و خلق أفراد منافسين في الحياة والميدان الرياضي من خلال وضع برامج للطلاب النشيطين وغير النشيطين على حد سواء، و رعاية الرياضيين من خلال الطلاب النشيطين وتنميتهم منذ الصغر إلى أن يصبحوا رياضيين في مستوى التفوق وتحقيق النتائج في المسابقات الدولية، والبدء في التركيز على أكثر من رياضة وطنية ، والتوسع من أجل التفوق في الألعاب الرياضية الأولمبية محلياً وإقليمياً ودولياً.

المشاريع المنبثقة منه :

- تطوير العاب القوى بمدارس التعليم العام.
- الأنشطة المعززة للصحة .

أهم أهداف البرنامج:

- زيادة الوعي وتعزيز النشاط البدني لدى الطلاب في سن المدرسة والمجتمع ككل لدمج الصحة والترفيه والبيئات التنافسية.
- دمج الرياضة بشكل فعال ضمن المناهج الدراسية كأداة ليس فقط للمساعدة في النمو البدني للطلاب ، بل ايضاً فرصه لتعلم المهارات (مثل العمل الجماعي والقيادة والتعاون والمنافسة).
- تطوير الرياضة المدرسية لتعزيز المشاركة والنتائج على الساحة الاقليمية والدولية .
- تطوير الطلاب الرياضيين ، المدرب ، المعلم وارشادهم الى التفوق في النظام المدرسي وخارجه.
- تطوير مهارات وفعالية واداء المعلمين والمشرفين والعاملين في المدارس والوزارة.
- تطوير البنية التحتية المادية في المدارس وضع اطار ومبادئ توجيهية).
- ربط الرياضة المدرسية مع الاستراتيجية الوطنية للصحة واستراتيجية الرياضة المهنية.
- تعزيز وحشد الدعم من القطاع الخاص (مادياً ومعنويا).

أهم الإنجازات:

- الانتهاء من الإستراتيجية الوطنية للرياضة المدرسية.
- التنسيق مع الاتحادات المحلية والعربية والدولية للرياضة.
- إقامة 5 بطولات مدرسية رياضية.
- تدشين موقع للرياضة المدرسية على شبكة الانترنت.
- اعتماد الاستراتيجية من قبل سمو وزير التربية والتعليم.

مشروع تطوير العاب القوي بمرحلة التعليم العام:

نبذة عن المشروع:

يُعدّ مشروع تطوير ألعاب القوى في التعليم العام مشروعاً وطنياً يسعى لتطوير تعليم وتعلم ألعاب القوى ورعاية المواهب الطلابية، بأسلوب علمي متقدم وعمل مهني

منظم، وفقاً لفلسفة التربية البدنية الملائمة للنمو والتطور البدني، تبدأ مع طلاب المرحلة الابتدائية من خلال تعليمهم المفاهيم والمهارات الحركية الأساسية والتخصصية بدءاً بوحدات التربية الحركية في الصفوف الأولية، والوحدات التعليمية لألعاب القوى في الصفوف العليا ،وتُعدّ هذه المرحلة تعليم وتعلم واكتشاف القدرات والاستعدادات البدنية، مروراً بالمرحلة المتوسطة وتتضمن العمل على تطوير أداء الطلاب البدني والفني وخبراتهم المعرفية والوجدانية وإعدادهم إعداداً شاملاً من الناحية الصحية والبدنية والنفسية والمعرفية، وتحسين علاقاتهم الاجتماعية والقيم الوجدانية والمبادئ الإسلامية والاتجاهات الإيجابية، وانتهاءً بالمرحلة الثانوية التي تعتمد على المنافسات الفردية والجماعية في مسابقات الميدان أو المضمار التي تنفذ وفقاً لقوانين الاتحاد الدولي لألعاب القوى تمهيداً لإدراجهم في محاضن وبيئات صالحة لصقل المواهب تحت إشراف قيادات واعية وخبراء متخصصين.

- **تطوير التعليم في الامارات:**

أطلقت الحكومة الإماراتية مبادرة محمد بن راشد للتعلم الذكي: صفوف ذكية وأجهزة لوحية وتغطية شبكية وبرامج ومناهج مساندة" والتي تشمل جميع مدارس الإمارات وبتكلفة تبلغ مليار درهم وتهدف هذه المبادرة حسب المصادر الرسمية الإماراتية لخلق بيئة تعليمية جديدة في المدارس، حيث ينفذ المشروع بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لتنظيم قطاع الاتصالات الإماراتية.

وقال الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم خلال إطلاقه للمبادرة: نؤمن بأن رؤيتنا وطموحاتنا لمستقبل أفضل للإمارات يبدأ من مدارسنا وصفوفنا ومناهجنا التعليمية، وبأن أجيالنا الجديدة تقع عليهم مسؤولية كبرى في تحقيق هذه الطموحات، ومسؤوليتنا الوطنية تجاههم هي إعدادهم لعالم جديد يتطلب مهارات متقدمة نريدهم أن يكونوا جاهزين له حتى ينفعوا أنفسهم وأوطانهم"، مضيفا بأنه يتابع باهتمام مسيرة التحول الإلكتروني الشاملة في الحكومة الاتحادية بدءا من مجلس الوزراء وانتهاء بأصغر مدرسة في مدن وقرى الدولة، وبأن المدارس هي جهات حكومية لا بد أن يشملها هذا التحول الإلكتروني في خدماتها وإدارتها وطرق التعليم والمنهج وفي تواصلها مع أولياء الأمور ومع طلابها، وبأنه كلف

فريق العمل بمكتب رئاسة مجلس الوزراء برفع تقارير متابعة دورية حول هذا التحول الإلكتروني بالتعاون مع هيئة تنظيم الاتصالات بالدولة.

يذكر أن مبادرة محمد بن راشد للتعلم الذكي تستمر لمدة خمس سنوات وتضم أربعة مسارات رئيسية، هي:

- المسار الأول يتعلق بتغيير البيئة الصفية، حيث سيتم تغيير بنية الصف الدراسي ليضم مساحات أوسع وعدد طلاب أقل، بالإضافة لتطبيق مفهوم الصفوف الذكية في جميع المدارس، وتركيب السبورات الذكية واستخدام برمجيات تشاركية ذكية حتى يتمكن الطلاب من تنفيذ مشروعاتهم وبحوثهم ومناقشة الدروس مع أساتذتهم بشكل تشاركي الكتروني .

- أما المسار الثاني فيشمل تطوير بنية تحتية إلكترونية متقدمة في جميع المدارس، تضم شبكات الجيل الرابع فائقة السرعة، والتي تتميز بالأمان وتناسبها مع أعمار الطلاب من ناحية المحتوى الإلكتروني الذي توفره. كما يضم هذا المسار توزيع الأجهزة اللوحية على جميع الطلاب في المدارس.

- أما المسار الثالث للمشروع فيضم تطوير مجموعة من المناهج التعليمية المساندة للمنهاج الأصلي والتي تهدف لتسهيل استيعاب الطلاب للمناهج الأصلية والتوسع في التطبيقات العملية، كما يشمل هذا المسار توزيع الحقيبة الإلكترونية لجميع الطلاب والتي تضم جميع المناهج والمواد التعليمية التي يحتاجونها خلال العام الدراسي بشكل الكتروني. و يشمل هذا المسار أيضا توفير تدريب متخصص لجميع المدرسين لمساعدتهم على التأقلم السريع مع البيئة المدرسية الجديدة واستخدام البرمجيات والتطبيقات الحديثة والمناهج المساندة.

- ويضم المسار الرابع للمبادرة توفير خدمات متعددة لأولياء الأمور لمتابعة تحصيل أبنائهم إلكترونيا والإطلاع على مشاريعهم التعليمية، وإبداء الملاحظات والاقتراحات وتبادل المعلومات مع المدرسين ومع إدارات المدارس، ويضم هذا المسار أيضا خدمات متعددة للطلاب تشمل التواصل مع المعلمين إلكترونيا ومتابعة مشاريعهم وتحصيلهم العلمي وإبداء الآراء والملاحظات.

- **تطور التعليم في الولايات المتحدة:**

تعد الولايات المتحدة من الدول الرائدة في هذا المجال حيث تقوم بعمل وبحث دعوب لتطوير هذا المجال لما يعول عليه في استمرار التقدم والتنمية البشرية فقد برزت العديد من الاتجاهات منها : استخدام التكنولوجيا في التعليم (التعلم الإلكتروني) في دراسة علمية تمت عام 1993 تبين ان 98% من مدارس التعليم الابتدائي والثانوي في الولايات المتحدة لديها جهاز حاسب آلي لكل 9 طلاب، وفي الوقت الحاضر فان الحاسب متوفر في جميع المدارس الأمريكية بنسبة (100%) بدون استثناء،وتعتبر تقنية المعلومات لدى صانعي القرار في الإدارة الأمريكية من أهم ست قضايا في التعليم الأمريكي، وفي عام 1995 أكملت جميع الولايات الأمريكية خططها لتطبيقات الحاسب في مجال التعليم. وبدأت الولايات في سباق مع الزمن من أجل تطبيق منهجية التعليم عن بعد وتوظيفها في مدارسها، واهتمت بعملية تدريب المعلمين لمساعدة زملائهم ومساعدة الطلاب أيضاً، وتوفير البنية التحتية الخاصة بالعملية من أجهزة حاسب آلي وشبكات تربط المدارس مع بعضها إضافة إلى برمجيات تعليمية فعالة كي تصبح جزءً من المنهج الدراسي، ويمكننا القول أن إدخال الحاسب في التعليم وتطبيقاته لم تعد خطة وطنية بل هي أساس في المناهج التعليمية كافة.

ومن بين هذه التجارب تجربة مدرسة تييميز للتعلم عن بعد حيث قامت بتطبيق تقنيات التعليم الإلكتروني في المرحلة الابتدائية إلى التعليم الثانوي حيث أمتد هذا النشاط ليغطي واحد وعشرون ولاية أمريكية وينطوي تحت مظلتها أكثر من مائة وخمسة وأربعون ألف متعلم و أكثر من سبعة آلاف وخمسمائة معلم.بدأ نشاط مدارس تييمز في العام 1990 م، من خلال دعم مالي مقدم من إدارة التعليم بالولايات المتحدة،وقد اعتمدت في بداياتها على استخدام الأقمار الاصطناعية في تقديم خدماتها التعليمية. أنشأت تييمز أول موقع لها على شبكة الإنترنت في العام 1994 م، وكانت بذلك من أوائل المؤسسات التعليمية التي تنشئ موقعاً لها على شبكة الإنترنت يتيح للجميع من طلاب ومعلمين وأولياء أمور من الدخول عليه والاستفادة من خدماتها و وفقا لمجلس أمريكا الشمالية للتعلم على الانترنت ، وهناك ما يقرب من 200 مدرسة افتراضية في الولايات المتحدة اليوم أرقام التحاق الطلبة هي خجولة فقط من 100000. في حين أن أموال دافعي

الضرائب على مساعدة الدولة لتغطية تكاليف التشغيل على أساس لكل طالب ، وغالبا ما تكون المدارس الميثاق كما دعمت من قبل شركات مستقلة المناهج الدراسية. هذه الشركات أن تساعد على توحيد محتوى الدورة والحفاظ على المدارس الظاهرية البنى التحتية.

استراتيجيات التدريس المعاصرة والحديثة لذوي صعوبات التعلم:

استخدام التكنولوجيا كأحد استراتيجيات التدريس:

في دراسة حالة أجراها واطسن 2011 و آخرون حول استخدام لعبة فيديو لتعليم التاريخ في المدارس الثانوية وقد استخدمت لعبة مصممة لأغرض التعليمية وهي لعبة عن الحرب العالمية الثانية وقد تم جمع المعلومات بواسطة الملاحظة المركزة والمقابلات الفردية وتحليل الوثائق حيث كانت المدرسة في منطقة ريفية وسط غرب الولايات المتحدة وقد استخدم المعلم هذه اللعبة عدة سنوات لمدة أسبوع واحد في المدرسة أي تستغرق تدريس ثلاثة أيام وكان الغرض من هذه الدراسة فهم خبرات المعلم والطالب ووجهات النظر من خلال لعبة تعليمية وقد أظهرت النتائج أن استخدام اللعبة أدى على التحول من البيئة التقليدية وفي تركيز المعلم على التعلم إلى تركيزه على الطالب حيث كان الطالب أكثر نشاطا بالإضافة إلى زيادة تطوير المعلم استراتيجياته.

وفي دراسة أجراها Szabo Zsuzsanna، 2011 Schwartz Jonathan حول طرق تعلم معلمي التربية في استخدام المناقشات عبر الإنترنت لتحسين التفكير الناقد وقد أظهرت بعض نتائج التحليل الكمي من قياس التفكير النقدي لهذه الدراسة أن استخدام منتديات المناقشة على الإنترنت كأداة تعليمية في دورة وجها لوجه لتحسين معلمين قبل الخدمة الجامعية وتطوير التفكير النقدي وكان المشاركون 93 من الطلبة المسجلين في دورة علم النفس التربوي من أربعة أقسام في جامعة مدسون أن هناك زيادة في المهارات الأساسية للتفكير الناقد للطلاب علة مدار الفصل الدراس.

استخدام استراتيجيات الحاسوب في مجال التربية الخاصة:

بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية

والتكنولوجيا في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، وتتمثل استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة فيما يلي (القريوتي، 2002):

1- استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية.

2- تطبيق الخطة الفردية التربوية.

3- مساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة والحساب.

وقبل أن نتطرق بالحديث عن الدراسات والأدبيات التي استخدمت في معرفة اثر فعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم يجب أن نعرف ما هو الحاسوب وأسباب استخدام الحاسوب في التعليم؟

تعريف الحاسوب :

يعرف الحاسوب بأنه جهاز الكتروني مصمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها، وذلك بتحويل البيانات إلى معلومات صالة للاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة لاتخاذ القرار.

يتضح من التعريف السابق أن الحاسوب ما هو إلا آلة تتلقى الأوامر من الإنسان ويقوم بتنفيذها عن طريق برامج متعددة ثم يقو م بتحويلها إلى ما هو مطلوب سواء معلومات أو رسوم أو أشكال وغيرها.....

أسباب استخدام الحاسوب في التعليم:

استخدم الحاسوب في الميدان التربوي لعدة أسباب منها:

1- يعطي الفرصة للتلاميذ للتعلم وفق طبيعتهم النشطة للتعرف على التكنولوجيا السائدة في المجتمع الحاضر والمستقبل وهذا ما يسمى بتفريد التعليم.

2- إن الكمبيوتر يسهم بإمكانياته الهائلة في تطوير الإدارة التعليمية وخاصةً عمليات التسجيل والجداول والدراسات والامتحانات والنتائج وغيرها.

3- لقد دلت الدراسات على زيادة التحصيل الدراسي عند التعلم بمساعدة الكمبيوتر وإن التعلم عن طريقه يتكافأ مع الطرق الأخرى، وانه يحسن التعليم لدى التلاميذ ذوي الخبرات المنخفضة والذين يعانون من صعوبات في التعلم.

4- تصميم برامج تعليمية مناسبة وملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة لكل طالب.

5- وجود عنصري الصح والخطأ (التعزيز) أما م المتعلم مباشرةً، وهو يعد أسلوب جيد للتقويم الذاتي.

بعدما تطرقنا بالحديث عن تعريف الحاسوب وأسباب استخدامه في العملية التعليمية، نشير إلى الدراسات التي أثبتت فعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

جوانب القوة : تتمثل في(الحيلة، 1999):

1- التركيز علي العملية التعليمية حيث أن التعلم عن بعد يحول التعليم إلى تعلم وبالتالي يتم التركيز على العملية التعليمية وتتحول إلى فائدة وتحصيل واكتساب مهارات.

2- تمكن المتعلم من الاعتماد على نفسه حيث يعتمد المتعلم على التعلم الذاتي.

3- يتخطى هذا الأسلوب حاجز الزمن والمكان إذ لجميع الأفراد الحرية في اختيار الوقت المناسب و المكان المتواجد فيه للدراسة .

جوانب الضعف : تتمثل في(صالح ،2002):

1. غياب القدوة والتأثر بالمعلم في هذا النوع من التعليم.
2. لا يمكّن هذا النوع من التعليم من اكتشاف المواهب والقدرات لدى المتعلمين.
3. لا ينمي القدرة اللفظية لدى المتعلم.
4. غياب الجانب الإنساني في العملية التعليميةلغيابه في الآلة.
5. التعلم عن بُعد يضعف العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم.
6. يؤثر التعلم عن طريق الآلة على الناحية الصحية لدى المتعلم.
7. ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم خاصة في بداية التأسيس و ما تحتاجه هذه المرحلة من أجهزة متطوّرة في وسائل الاتصال الحديثة وتقنيات المعلومات،وكذلك تكلفة الصيانة الفنية،إنها تكلفة تكنولوجيا التعليم و ما يرتبط بها من تكلفة إعداد المادة العلميّة وتصميمها وتكلفة الإرسال عبر الأقمار الصناعية وتكلفة أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين العاملين بالمراكز المتخصصة.
8. لابد للطلاب الملتحق بهذا النوع من التعليم أن يمتلك المهارات الفنية والتقنية العالية في الحاسوب .
9. هذا النمط من التعلم لا يصلح مع المراحل الأولى من التعليم.

دراسات في استخدام الحاسوب لتعليم ذوي صعوبات التعلم :

توجد العديد من الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب لتعليم ذوي صعوبات التعلم وسوف نشير إلى بعض من هذه الدراسات وهي:

1- دراسة فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: لقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الألعاب الكمبيوترية زادت من فعالية تحصيل الديسلكسيين لبعض مفاهيم العلوم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم بخاصة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً للتواصل بين المعلم والطالب والحصول على التغذية الراجعة المباشرة لأدائهم. (مطاوع، www.gulfnet.ws).

2- دراسات في تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم باستخدام الكمبيوتر

لقد ظهر هذا الاتجاه لتميز الكمبيوتر بالصبر مع المتعلم ، والتعلم الفردي ولتباين الفروق في القدرات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولإمكانية تعلم التلميذ وفق سرعته الخاصة مما يتفق مع طبيعة التلميذ ذو الصعوبة التعليمية، وقد استخدمت برامج الكمبيوتر التعليمية CAI لمساعدة التلاميذ منخفضي التحصيل، كما استخدمت برامج متنوعة مثل برامج التدريب وبرامج الألعاب، والبرامج التعليمية، وهذا يتفق مع أوجه الصعوبة التي يعانيها التلميذ فبرامج التدريب تهدف لإتقان تعلم المهارات وخاصة المهارة في العمليات الحسابية، وهي تقدم المسائل التدريبية بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن السهل اختيار نوعية المسائل التي تتفق مع إمكانيات التلميذ ذو الصعوبة التعليمية، أما برامج اللعاب ففضلا عما توفره من المتعة والتشويق تساعد أيضاً في تمثيل المسائل بطريقة مرئية، وبرامج المحاكاة تساعد في تقليد المواقف الطبيعية عبر شاشة الكمبيوتر، مثل مسائل البيع والشراء وغيرها من المسائل....

(بدر ، http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها:

دراسة بيلي Bailey 1992 :

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر التعليمي CAI والتدريس بدون الكمبيوتر المساعد التعليمي ، وطبقت الدراسة علي 46 تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع منخفضي القدرة و تلاميذ من الصف الثامن تقع درجاتهم بين 1% إلي 30% و تم تقسيم التلاميذ لمجموعتين ، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر ، بينما درس للمجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالكمبيوتر المساعد التعليمي و تم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الكمبيوترية ، ودلت النتائج علي وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ، و لم تظهر فروق دالة بين درجات المجموعتين في الحسابات والمفاهيم و حل المشكلات ....

(بدر، http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm).

دراسة برش Brush 1996 :

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان دمج استراتيجيات التعليم التعاوني المتكاملة مع نظام تعليم ILS تؤدي إلي منجزات gains أكاديمية إيجابية أو منجزات اجتماعية لدي التلاميذ مرتفعي التحصيل و التلاميذ منخفضي التحصيل ، وتحديد آي نوع من التعليم التعاوني يؤدي إلي تحصيل أكثر من الأسلوب الآخر و تم جمع بيانات عن تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الرياضيات بمدارس تم اختيارها قبل التجربة ، و شملت عينة البحث تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الابتدائية ، وتم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل ، ثم تم تقسيم المجموعتين إلي ثلاثة مجموعات هي : مجموعة الأزواج المتغايرة Heterogeneous ، ومجموعة الأزواج المتجانسة والمجموعة الضابطة ، وتم توزيع التلاميذ في المجموعة المتجانسة عشوائياً ، كما تم التوزيع في المجموعة المتغايرة فقد تم التخصيص عشوائياً ، وقد درس طلاب المجموعات الثلاث بالكمبيوتر مقدمة من نظام ILS بطريقة فردية واستمر العمل لمدة 11 أسبوع، ودلت النتائج علي أن نظام ILS مع استراتيجيات التدريس التعاوني يسهل عمليات التعليم ، حيث أدي التلاميذ يشكل أفضل في الاختبارات القياسية بعد تكملة أنشطة

مجموعتي التعليم التعاوني مع الكمبيوتر ، وكانت اتجاهات التلاميذ وسلوكهم إيجابي نحو أنشطة الرياضيات والكمبيوتر عندما يعمل التلاميذ في مجموعات تعاونية.

(بدر، http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm).

دراسة الين Alen 1996 :

هدفت الدراسة إلى تقصي استراتيجيات التعليم العلاجي المستخدمة لمتعلمي الرياضيات من نوع vulnerable learners – تحصيلهم للرياضيات محدود – بالمدرسة المتوسطة ، وطبقت الدراسة علي 10 مدرسين من مدرسي المدارس urban المدنية ، و توصلت الدراسة إلي أن التدريس العلاجي يعتمد علي الكمبيوتر أو الآلة الحاسبة اليدوية عندما نتعامل مع التلميذ المحدود التحصيل في الرياضيات، كما أن المدرسين ساعدوا التلاميذ في أنشطة عديدة ، وكانت الأنشطة هي مراجعة المهارات الحسابية و حل المشكلات اللفظية والعمليات الأساسية وتركيب أنظمة الأعداد ، والمفاهيم الهندسية ، و مجموعات العدد Number Sets .

(بدر، http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm)

دراسة بوتج وهاسلبرنج Bottge & Haselbring 1993:

هدفت الدراسة لمقارنة مدخلين لتدرسي المسائل الرياضية المركبة والحقيقة للبالغين في فصول الرياضيات العلاجية، وطبقت الدراسة على 36 من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، واستخدمت الدراسة مدخلين هما: مسائل على جهاز الفيديو ديسك Videodisc وطريقة حل المشكلات، وقد أشارت النتائج لتحسن أداء التلاميذ في المجموعتين ولكن مجموعة الفيديو ديسك أدت بشكل أفضل الاختبار البعدي للمشكلات المفاهيمية.

(بدر، http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm).

يتضح مما تقدم ذكره بأن استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم أمر مهم جداً وله فائدة كبيرة في تحسين قدرات التلاميذ على تلقي العلوم، بالإضافة إلى التشويق والإثارة نتيجة لإدخال بعض المثيرات المساعدة على جذب الانتباه.

استخدام الحاسوب كمساعد في العملية التعليمية:

بعدما أثبتت الدراسات فعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم، تم استخدامه على نطاق واسع في عملية التعليم، هذا وتختلف الأساليب التي يتبعها المعلمين في تعليم تلاميذهم من خلال استخدام الحاسوب بحسب الفلسفة التي يتبعها كلاً منهم، لذلك توجد عدة أساليب لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية منها(الحيلة، 2001):

1- برامج التمرين والممارسة:

إن هذا النوع من البرامج التعليمية يفترض أن المفهوم أو القاعدة أو الطريقة قد تم تعليمها للطالب، وأن البرنامج التعليمي هذا يقدم للطالب سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة ، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة، وتعتبر معظم هذه البرامج إما تمارين في مادة الرياضيات، أو التدريب على ترجمة لغة أجنبية، أو تمارين من أجل النمو اللغوي، وهنالك برامج تدريبية خاصة تساعد الطلبة من أجل التدريب على بناء الجمل.

بالإضافة لهذا، فإن برامج التمرين والممارسة تقدم الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، وغالباً يتيح الحاسوب للمتدرب الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، وعادةً فإن كل برنامج من هذه البرامج التعليمية يحتوي على مستويات مختلفة من الصعوبة، وتقدم هذه البرامج التغذية الراجعة الفورية للمتعلم، سواء الإيجابية أو السلبية، إضافةً إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة.

2- طريقة المحاكاة والنمذجة:

في هذا النوع من الأساليب يواجه المتعلم من خلال تجارب المحاكاة اكتشاف المتحكمات المهمة ومن خلال التجربة والخطأ يصل إلى الاكتشاف الصحيح. أما الطريقة الأخرى فهي تسمى (إمعان النظر) حيث يتم فيها محاكاة موقف على درجة عالية من التعقيد يسمح بحسابات معقدة على الحاسب الآلي ويقوم الطالب بالتجريب بإدخال المعلومات لمجرد أن يرى ما سوف يحدث. أما الطريقة الثالثة وهي مرتبطة بالطريقة الحسابية حيث يطلب من المتعلمين بناء نموذجهم الخاص لموقف معين باستخدام عدد محدود من الملاحظات وأن يختبروا صلاحية هذا النموذج من خلال عدد كبير من التجارب على الحاسب الآلي. كذلك تستخدم المحاكاة بالحاسوب عندما يصعب القيام

بتجربة ما نتيجة لخطورتها أو كلفتها أو صعوبة تنفيذها، وبالتالي توفر برامج المحاكاة البيئة التعليمية المبسطة من الواقع، ومن أمثلة ذلك محاكاة التجارب العملية: محاكاة قيادة السيارات، الألعاب الرياضية (الفرا، 1999).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن برامج المحاكاة الكمبيوترية يمكن أن تستخدم في تقديم محاكاة للظواهر الطبيعية البسيطة المعقدة، كما أنها تساعد المتعلم على التحكم في تنفيذ البرنامج ، وتشعره بالسيطرة على مواقف المحاكاة وتعمل على زيادة الدافعية للتعلم مما يساعد على تنمية مهارات المتعلم في التحليل والتركيب والتقويم.

3- أسلوب الألعاب الكمبيوترية:

يهدف هذا النمط من الاستخدام على إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسي مع التسلية لغرض توليد الإثارة والتشويق التي قد تحسن اتجاه التلاميذ نحو التعلم، ويقدم البرنامج التعليمي موقفاً يتنافس فيه طالب أو أكثر، ويحدد البرنامج النقاط التي يأخذها كل منهم وبالتالي الفائز، وعن طريق الألعاب التعليمية الكمبيوترية يمكن تحقيق أهداف تعليمية مثل:تعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات.(مطاوع، www.gulfnet.ws)

4- استراتيجية حل المشكلات :

تهدف هذه الاستراتيجية الى تعليم الطالب وإكسابه طرق التفكير في حل المشكلات وقد تكون المشكلة حسابية رياضية أو اقتصادية أو اجتماعية أو غير ذلك وتتم هذه الاستراتيجية في أسلوبين على الأقل الأول يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه والآخر يتعلق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين من أجل المساعدة المتعلم على حل المشكلة.

في النوع الأول يقوم المتعلم بتحديد المشكلة بصورة منطقية ثم يقوم بكتابة برنامج على الكمبيوتر لحل هذه المشكلة ووظيفة الكمبيوتر هنا إجراء الحسابات والمعالجات لحل المشكلة أما في النوع الثاني فإن الكمبيوتر يقوم بعمل الحسابات بينما تكون وظيفة المتعلم معالجة واحد أو اكثر من المتغيرات ففي مسألة متعلقة بالمثلثات فإن الكمبيوتر يساعد المتعلم في تزويده بالعوامل وماعليه سوى الوصول الى الحل (مبارز،2010) .

مزايا برامج حل المشكلات :

تتميز هذه البرامج بمجموعة من المزايا منها :

1- تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدي المتعلم وتطبيقها في المواقف الأخرى المشابهة أو المخالفة مما يساعد على انتقال أثر التعلم

2- تشجع المتعلمين على العمل والتعلم من أخطائهم

3- تنمية قدرات تعتبر أساسية في حل المشكلات كالمفاهيم والقوانين بما تشتمل عليه من مهارات ذهنية.

4- تعمل على تهيئة المتعلمين ليصبحوا مفكرين وخلاقين ، ومن ثم تتوفر لديهم القدرة على حل أي مشكلة.

5- تضع المشكلة في عناصر مقسمة كدليل يساعد المتعلم على الوصول الى الهدف.

مجالات أخرى للحاسوب :

بالإضافة إلى ما سبق من الأساليب التعليمية المستخدمة بواسطة الحاسوب، هناك مجالات أخرى لها ارتباط وثيق بالتعليم وتم استخدام الحاسوب فيها بفاعلية كبيرة منها ما يلي (الفرا، 1999):

- معالجة الكلمات والنصوص:

هناك الكثير من البرامج التي وضعت بهدف استخدام الحاسوب، كالآلة الطابعة التي تطبع الحروف بطريقة متقنة وعن طريق الطابعة التي تعمل بتقنية الليزر أمكن الحصول على نصوص أكثر إتقاناً وراحة للنظر من المطابع التقليدية الكبيرة، وإن استخدام الحاسوب في هذا المجال يجعل الطباعة أكثر إمتاعاً وسهولة، فإذا حدث خطأ إملائي أمكن مسح ما طبع بسهولة تامة، كذلك إذا ما أريد تغيير أو استبدال أي فقرة في النص المراد كتابته، هذا بالإضافة إلى إمكانية التغيير والتحكم في حجم الحروف ومقدار اسوداد الكتابة.

لذلك من خلال ما سبق، فالحاسوب يؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم لأنه سيقوم بمسح أخطائه ومن ثم تصحيحها عن طريق الكمبيوتر، لذا سوف يتعلم من أخطائه وهذا ما ينمي لديه قدرته على التعلم وبالتالي زيادة ثقته بنفسه.

الحاسوب أداة تقويم وتوجيه :

أصبح من الممكن أن يقوم الحاسوب بتقويم تعليم الطالب سواء قبل تعلمه أو أثناءه أو بعده عن طريق ما يسمى بالاختبارات القبلية والاختبارات التكوينية والاختبارات البعدية، ومن ميزته أنه يعطي النتيجة فوراً مما يساعد المتعلم على إتقان التعلم. إن هذا الاستخدام للحاسوب يعطيه الفرصة في اختبار مستوى الطالب وتشخيص نواحي القوة والضعف فيه ومن ثم معالجة ضعفه، ويستطيع الحاسوب أن يبقي في ذاكرته سجلاً لتقدم المتعلم في مختلف المواد، كذلك يمكنه من تخزين أسئلة الاختبارات اللازمة.

إن استخدام الحاسوب في عمليات التقويم يتيح للمعلم وبموضوعية كبيرة أن يطلع على المستوى الحقيقي لطلابه، ومن ثم اكتشاف الطلاب الضعاف أو الموهوبين، بعدها يستطيع المعلم توجيههم نحو التخصصات أو المهن التي تتناسب مع قدراتهم مما يسبب استثمار التعليم ورفع عائداته (الفرا، 1999).

وأخيراً ، بعد هذه الوقفة القصيرة مع استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم، لا يسعنا القول بأن الحاسوب له دور كبير في المساعدة بعملية التعليم فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعليمية، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر وتصحيح استجابات التلميذ أولاً بأول، وتوجيهه ووصف العلاج المناسب لأخطاء التلميذ، مما يمد التلميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة، يكون من شأنها تقديم التعلم المناسب لطبيعة التلميذ كفرد مستقل له مستواه الخاص، واهتماماته وسرعته مما يجعل من الحاسوب وسيلة جيدة للتعلم.

ومن هنا تعد برامج الحاسوب المقدمة لتعليم ذوي صعوبات التعلم المتفقة مع قدراتهم وخصائصهم وفي أساليب تعليمهم وسيلةً لكي ترتقي بهم في مدارج النمو السليم الذي يؤدي على تحقيق ذواتهم وإشعارهم بدورهم وإنسانيتهم بهدف الوصول بهم إلى أقصى مدى ممكن تسمح به قدراتهم، لذلك أناشد كل مجتمع وكل معلم أن يهتم بتعليم الأجيال تعليماً سليماً باستخدام جميع وسائل التكنولوجيا المتطورة التي تساعد من تحسين عملية التعليم لكي يعدوا جيلا مبدعاً مثقفاً يساعد على تقدم المجتمع وتطوره ليواكب المجتمعات المتقدمة.

تجارب الدول حول استخدام الحاسوب والتعليم الالكتروني :

بدأت هذه التجارب في مدارس الدول المتقدمة نتيجة لما أشارت له العديد من أدبيات الموضوع حول إمكانية تحسين تعلم التلاميذ باستخدام التقنيات الحديثة، وقد شرعت بعض الدول في استخدام الحاسوب في التعليم حيث أظهرت الدراسات أن فرنسا أدخلت الحاسوب على التعليم سنة 1970م، وبريطانيا سنة 1980م، أما في نيوزيلندا فكان دخول الحاسوب في بداية السبعينات، وفي أمريكا بدأ استخدامه في التربية في العقد الخامس من القرن العشرين، وبالنسبة للدول العربية فقد تم إدخال الحاسوب في عملية التعليم إلى دولة الكويت سنة 1988م، وفي الإمارات سنة 1989م، وفي مملكة البحرين سنة 1983م وفي الأردن أدخل سنة 1984م. (القريوتي، 2002).

تجربة اليابان:

بدأت تجربة اليابان في مجال التعليم الالكتروني في عام 1994بمشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية التعليمية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال (الكيبل) كخطوة اولى للتعليم عن بعد، وفي عام 1995 بدأ مشروع اليابان المعروف باسم "مشروع المائة مدرسة" حيث تم تجهيز المدارس بالانترنت بغرض تجريب وتطوير الانشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة، وفي عام 1995أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات اقليمي لخدمة لتعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية اضافة الى انشاء مركز وطني للمعلومات، ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين واعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية للسنة المالية 1997/1996 حيث أقر اعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، وكذلك دعم كافة الانشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك دعم توظيف شبكات الانترنت في المعاهد والكليات التربوية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الالكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية

تجربة المملكة العربية السعودية :

جهود المملكة (وزارة التربية والتعليم) في دعم تكنولوجيا التعليم :

لعل المتبصر بميدان التربية والتعليم يلاحظ أن هناك جهود واضحة لوزارة التربية والتعليم في دعم عملية التعليم والتعلم من خلال تكنولوجيا التعليم ، فقد وفرت الوزارة كثير من الأموال والإمكانات لتبني مشاريع تقنية حديثة ساهمت بشكل أو بآخر في إحداث تعليم نوعي ومميز .

ومن أهم تلك المشاريع :

1- مراكز مصادر التعلم .

2- تجربة المعامل التخيلية .

3- معامل الحاسب الآلي (المنهج المدمج) .

4- مشروع التعليم الالكتروني (السيمانور)

أولاً : مراكز مصادر التعلم :

يعد مشروع إقامة مراكز مصادر التعلم من أهم المشاريع الرائدة في دعم تكنولوجيا التعليم في مدارس المملكة العربية السعودية .

لقد احتلت المكتبة مكانها المتميز في العملية التعليمية ، ومن ثم تحولت إلى مركز مصادر التعلم داخل المدرسة ، وهذا ما نلاحظه من خلال تطوير المناهج وتحديث طرق التدريس في إبراز جوانبها إنما تنطوي على دعوة لاستخدام مصادر التعلم التي تشتمل عليها المكتبة ، ومن المنطلق أصبح دور المكتبة المدرسية رئيسياً في العملية التعليمية ، وعاملاً إيجابياً في تطوير البرامج التعليمية ، حيث اهتمت المكتبة المدرسية بتنويع مصادر التعلم بها بجانب الكتاب والدوريات في العملية التعليمية .

ومركز المصادر هو موقع في المدرسة يهدف إلى توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة، ويقدم خدماته لمعلمي المدرسة وطلابها وإدارييها وغيرهم، وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة بوسائط متعددة، والتدريب على إنتاج هذه المصادر واستخدامها، وتيسير الوصول للشبكة المعلوماتية، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية لتعزيزها وتنويع أساليبها .

وبدأت الوزارة في مشروع مراكز مصادر التعلم في عام 1418هـ ويقتضي تحويل المكتبة المدرسية إلى غرفة مصادر التعلم وفق شروط معينة .

وتهدف هذه المراكز إلى :

• توفير إتاحة فكرية للمعلومات من خلال نشاطات تعلم مدمجة المنهج تساعد الطلاب على تحقيق الثقافة المعلوماتية

• توفير خبرات تعلم تشجع الطلاب وغيرهم ليصبحوا مستخدمين بارعين ومبتكرين للمعلومات ، من خلال التعلم في مجال النطاق لكامل التقنية الاتصال والمعلومات .

• توفير قيادة وتعاون ومساعدة لمعلمي المدرسة وغيرهم في مجال تطبيق مبادئ التصميم التعليمي بالنسبة لاستخدام تقنية التعليم والمعلومات من أجل التعلم .

• توفير مصادر ونشاطات تسهم في التعلم مدى الحياة وفي الوقت نفسه تستوعب مدى واسعاً من أساليب التعليم المختلفة وطرقها واهتماماتها وقدراتها .

• الاهتمام بالتعليم كعملية ومنتج وتوفير طرق متعددة وبديلة للمتعلمين للتعلم من خلال أساليب التعلم الفردي والتعاوني من داخل المدرسة وخارجها .

ثانياً : المعامل التخيلية :

هي برامج كمبيوتر software قوية جداً ، وفي نفس الوقت تتميز بالمرونة والسهولة وروعة الاستخدام ، تصلح لتنفيذ التجارب العلمية في الفيزياء والكيمياء للمراحل الدراسية المختلفة الابتدائي ، والمتوسط ، والثانوي ، وما بعدها .

وهي عبارة عن محاكاة للمعامل الحقيقية (المختبرات المدرسية) تستطيع من خلالها تنفيذ التجارب الفيزيائية في الالكترونيات والحركة والقوى والبصريات والموجات، وكذلك تجارب الكيمياء بفروعها المختلفة .

والبرنامج مزود بعدد كبير من التجارب الجاهزة كنماذج تساعد المستخدم في التعرف على إمكانيات المعمل، كما يمكن ببساطة سحب أجزاء التجربة التي ترغب في تكوينها من القائمة إلى الشاشة ساحة التجربة وغير من قيمها وأماكنها كما تريد لتبدأ تجربة المحاكاة .

ستبهرك سهولة الاستخدام وروعة التصميم وجمال الألوان ودقة النتائج ، كما أن إمكانات البرنامج الهائلة تجل الطالب مشدوداً أمامها .

بعض مميزات المعامل التخيلية .

• يمكّن للطالب تصميم وتنفيذ ما يشاء من التجارب بنفسه ، وبذلك يخرج عن إطار السلبية في التلقي إلى الإيجابية في المشاركة والتنفيذ .

• يمكّن الطالب من تصميم تجارب غير موجودة بالمنهج الدراسي ، وأخرى تفوق مستوى مرحلته الدراسية بمراحل كبيرة .

• توفر عدد كبير من التجارب الجاهزة يمكن للطالب الاطلاع عليها ، وكذلك عدد كبير من الأدوات التي تساعده في تنفيذ أي تجربة يود التحقق منها .

• تقدم المعامل التخيلية حل مثالي لإثراء العملية التعليمية و جعلها أكثر تفاعلية و إثراء بفضل الأفلام و التجارب المعدة و الأشكال ثلاثية الأبعاد.

• يمكن استخدام المعامل التخيلية في أي زمان أو مكان بأقل تكلفة و دون الحاجة إلى وجود ملقن.

• تقدم نموذجا فريدا للتعامل مع النظريات العلمية بواقعية مما يتيح للطلاب تطبيقها في الحياة اليومية.

• تقدم أعلى معدلات الدقة في النتائج و الأمان في الاستخدام.

• تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطالب .

ثالثاً : المنهج المدمج :

يعد مشروع المنهج المدمج من المشاريع الرائدة لوزارة التربية والتعليم ، ويعتمد المشروع على إنشاء معامل حاسب آلي في المدارس تؤمن مركزياً من قبل الوزارة ، وانطلق المشروع في عام 1422هـ على مستوى المملكة في المرحلة الثانوية فقط ،وفي عام 1424هـ طبق هذا المشروع في المدارس الابتدائية والمتوسطة .

وقد تولت شركة العالمية للالكترونيات أو ما يسمى حالياً دار الآفاق للتقنية، وكذلك مؤسسة الجريسي للالكترونيات إنشاء هذه المعامل في المدارس . وقد بلغ تكلفة المعمل الواحد 75 ألف تقريباً للمرحلة الثانوية وبلغت تكلفة إنشاء المعمل في المدرسة المتوسطة أو الابتدائية 73 ألف تقريباً ، كما قسمت الوزارة المدارس الثانوية على فئات مختلفة وذلك حسب المساحة المقدمة من قبل المدرسة ، ويعد هذا المشروع من المشاريع

البارزة التي تم تطبيقه في عدد من المدارس على مستوى المملكة ولاقت قبول وتفاعل كبير من قبل المعلمين والطلاب في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية .

رابعاً : مشروع التعليم الإلكتروني (السيمانور) :

يعد برنامج السيمانور أول برنامج متصفح على شبكة الانترنت للمناهج الدراسية ، فقد قامت وزارة التربية والتعليم بعقد مذكرة تفاهم مع شركة التعليم والتدريب الإلكتروني (سيمانور) وكان ذلك في شهر ذو الحجة من عام 1426هـ .

ونظراً للإقبال المتزايد على البرنامج رأت الوزارة التوسع في هذا المشروع ليشمل معظم مدارس التعليم العام في المستقبل القريب .

وقد تميز برنامج السيمانور بعدة أمور منها :

1-يحتوي البرنامج على جميع المقررات الدراسية المعمول بها في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

2-يحتوي البرنامج على 350 كتاباً مدرسياً ،وما مجموعة 35ألف صفحة تم إدخالها الكترونياً .

3-جميع المقررات المدخلة في البرنامج بإشراف وتنسيق مع وزارة التربية والتعليم.

4-يمكن للطالب أو للمعلم تصفح المقررات مع إمكانية البحث والتحليل والإثراء من خلال محركات وأدوات بحث البرنامج .

5-يستطيع الطالب أو المعلم التمتع بالبرنامج في أي زمان ومكان .

6-سرعة الوصول إلى المعلومات المطلوبة دون عناء أو جهد .

7-يحتوي البرنامج على عدد من الشخصيات الكرتونية ، يستطيع المعلم توظيفها بما يخدم العملية التعليمية .

8-يتوفر لكل درس مجموعة من المساعدات مثل الخرائط الذهنية والفيديو والألعاب ذات العلاقة بموضوع الدرس .

وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والتي ساهمت في رفع مستوى التقنية لدى كثير من الطلاب والمعلمين .

ويمكن القول البرنامج المتصفح السيمانور مازلت حديثة وهي إلى الآن ولم تنتشر بالشكل المطلوب ، وقد تواجه هذه التجربة بعض العقبات والصعوبات المتمثلة في، ضعف الطلاب أو المعلمين في استخدام البرامج الالكترونية والتقنية الحديثة ، كذلك المبالغ المادية الواجب دفعها من قبل المعلم أو الطالب للشركة وذلك للاشتراك في البرنامج .

ثانيا: استراتيجة اللعب لذوي صعوبات التعلم :

التعلم باللعب:

أكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيراً ما يخبروننا بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها،ويعد اللعب وسيطاً تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة،وهكذا فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالا في تنظيم التعلم،وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه.

تعريف أسلوب التعلم باللعب :

يُعرّف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية، والجسمية، والوجدانية،ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية؛وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.

أهمية اللعب في التعلم :تتمثل في.(اللبابيدي، 1993):

1- إن اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.

2- يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعدفي إدراك معاني الأشياء.

3- يعد أداةفعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

4- يعد اللعب طريقة علاجية يلجأ إليهاالمربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال.

5- يشكل اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأطفال .

6-تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لدى الأطفال فوائد أسلوب **التعلم باللعب :**

يجني الطفل عدة فوائد منها :

1- يؤكد ذاته منْ خلال التفوق على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة.

2- يتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين .

3- يتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها .

4- يعزز انتمائه للجماعة .

5- يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل .

6- يكتسب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها .

أنواع الألعاب التربوية لذوي صعوبات التعلم:

1- الدمى : مثل أدوات الصيد ،السيارات والقطارات،العرايس، أشكال الحيوانات ، الآلات ، أدوات الزينة .... الخ .

2-الألعاب الحركية: ألعاب الرمي والقذف ، التركيب ، السباق ، القفز، المصارعة، التوازن والتأرجح ،الجري،ألعاب الكرة .

3-ألعاب الذكاء :مثل الفوازير،حل المشكلات،الكلمات المتقاطعة..الخ.

4-الألعاب التمثيلية : مثل التمثيل المسرحي ،لعب الأدوار .

5-ألعاب الغناء والرقص : الغناء التمثيلي، تقليد الأغاني، الأناشيد، الرقص الشعبي .... الخ .

6-ألعاب الحظ : الدومينو ، الثعابين والسلالم ، ألعاب التخمين .

7- القصص والألعاب الثقافية : المسابقات الشعرية ، بطاقات التعبير .

دور المعلم في أسلوب التعلم باللعب لذوي صعوبات التعلم:تتمثل في:

1- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلميذ .

2- التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل .

3- توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ .

4- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ .

5- تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب .

6- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.

شروط اللعبة التربوية لذوي صعوبات التعلم : تتمثل في:

1- اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة .

2- أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة .

3- أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وميول التلاميذ .

4- أن يكون دور التلميذ واضحا ومحددا في اللعبة .

5- أن تكون اللعبة من بيئة التلميذ .

6- أن يشعر التلميذ بالحرية والاستقلالية في اللعب .

نماذج من الألعاب التربوية لذوي صعوبات التعلم : تتمثل في(فرح،2010):

1) لعبة الأعداد بالمكعبات على هيئة أحجار النرد :

يلقيها التلميذ ويحاول التعرف على العدد الذي يظهر ويمكن استغلالها أيضاً في الجمع والطرح .

2) لعبة قطع الدومينو :

ويمكن استغلالها في مكونات الأعداد ،بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثم تعطى كل مجموعة قطعاً من الدومينو ويطلب من كل مجموعة لختيار مكونات العدد وتفوز المجموعة الأسرع .

3) لعبة (البحث عن الكلمة الضائعة)

وتنفذ من خلال لوحة بها مجموعة من الحروف ، يحدد المعلم الكلمات ويقوم التلاميذ بالبحث عن الكلمة بين الحروف كلمات رأسية وأفقية .

ر ــــــ س ــــــ و ــــــ م

ك ــــــ ل ــــــ ع ــــــ ب

ت ــــــ و ــــــ ج ــــــ د

ب ــــــ ك ــــــ م ــــــ ك

ي ــــــ ص ــــــ و ــــــ م

4) لعبة صيد الأسماك :

عن طريق إعداد مجسم لحوض به أسماك تصنع من الورق المقوىويوضع بها مشبك من حديد ويكتب عليها بعض الأرقام أوالحروف وتستخدم في التعرف على الأعداد أو الحروف الهجائية بأن يقوم التلاميذ بصيدها بواسطة سنارة مغناطيسية.

5) لعبة (من أنــا) :

وتستخدم لتمييز حرف من الحروف متصلاً ومنفصلاً نطقاً وكتابة حسب موقعه

- أنــا في
- المدرسة
- ريم
- حمد
- ترسم

تجارب الدول حول استخدام استراتيجية اللعب :

إن أبرز ما يمثل تجربة دولة الكويت في مجال إستراتيجيات التعليم والتعلم التجارب والمشروعات الآتية:

1- حوسبة التعليم في المرحلة الابتدائية:

وقد بدأ هذا المشروع عام (2002) ، وتتحدد أهدافه فيما يأتي:

§ تحقيق أكبر قدر من ثقافة الحاسوب لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

§ بناء وعي حاسوبي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

§ توظيف الحاسوب وتقنياته لتحقيق الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية.

2- تجربة العب وتعلم:

1- إكساب المتعلم المفاهيم الاجتماعية لروح المشاركة والعمل الجماعي.

2- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وتحمل المسئولية والتصرف في المواقف المختلفة.

3- إكساب المتعلم منهج التفكير العلمي السليم وتنمية روح ملكة الإبداع وروح الابتكار.

4- إكساب المتعلم تقدير العمل اليدوي واحترام العاملين فيه.

5- إكساب المتعلم الإحساس بالقيمة الجمالية وتذوق الفن والإحساس بالجمال.

6- إكساب المتعلم روح الديمقراطية للتعبير عن رأيه واحترام رأي الآخرين.

7- إكساب المتعلم التفاعل مع البيئة المحيطة به وأهمية المحافظة عليها.

وقد ركزت التجربة على دور المعلم كمرشد وموجه، وقدمت عددا من التوجيهات العملية، ثم قدمت نماذج للألعاب التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الابتدائية.

3- مشروع تنمية لغة طفل الصف الأول الابتدائي عن طريق القصة:

- الاعتماد في توضيح الخبرة لدى المتعلم على القصص المشوقة التي تخاطب عقل الطفل ووجدانه.
- مناقشة القصة لتدريب الطفل على الإجابة الكاملة بلغة عربية سليمة تنمي لديه مهارة التحدث.
- تدريب الطفل على قراءة الحرف وكتابته بعد الاستماع إلى القصة التي تتضمن كلمات تحتوي على الحرف المراد دراسته بأصوات ومواقع مختلفة. وبعد الاستماع إلى القصة يذكر الطفل كلمات تتضمن هذا الحرف، ومن ثم يتدرب على قراءة الحرف وكتابته بمجموعة من التدريبات بهدف تعزيز المهارة وتعميقها.
- تدريب الطفل على تركيب الحرف مع الأحرف السابقة لتكوين كلمات جديدة بأسلوب شيق وممتع،

ثالثا :استراتيجية التعلم التعاوني :

لقد مثل التعلم الفردي أحد أهم المبادئ التي قامت عليها التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى لكي تفريد التعليم بمعني أن يعلم المعلم طالباً واحداً في الوقت نفسه لا يعد تتريباً قابلاً للتطبيق على أرض الواقع إلا في حالات نادرة فمعلموا التربية الخاصة غالباً ما يقومون بتدريس مجموعات صغيرة أو حتى مجموعات كبيرة في الصف وقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالتعليم التعاوني حيث أن هذا النمط التعليمي يشكل أحد المتطلبات الرئيسية حالياً في ضوء التوجه نحو تنفيذ برامج المدمج في المدارس العادية (Lewis & Doorlage، 1995) فالتعليم التعاوني استراتيجية لتشجيع الطلبة لتشجيع الطلبة في الصف على العمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضاً ويختلف هذا النموذج عن أنماط التعليم التقليدية في المدارس والتي غالباً ما تكون فردية (بمعني أن

اهتمام الطالب ينصب على أدائه وهو دون أن يتفاعل مع زملائه أو ينافسهم) أو تنافسية (بمعني أن يعمل الطلبة ضد بعضهم البعض حيث أن المعيار هو معيار الفوز أو الخسارة) (خطيب ،2008).

مفهوم التعلم التعاوني :

يعنى التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلي مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراح المجموعة الواحدة ما بين 2 – 6 أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (واجباً تعليمياً) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به ، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلي كافة التلاميذ .

المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني :

يمكن إيجازها بما يأتي :

1- التعلم :ويتضمن عنصرين هامين هما :

أ – تعلم الفرد نفسه .

ب – التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا .

وهذا يعنى أن مجموعة العمل التعاوني متكافلة ومتضامنة ، فكل فرد تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه ، كما تقع عليه مسئولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته وحثهم على التعلم أو تعليمهم وذلك للوصول بجميع أفراد المجموعة إلي مستوي الإتقان ولأن النجاح مشترك وبالتالي فإن علامة كل فرد ستمثل عنصراً من علامات المجموعة تؤثر في النتيجة النهائية للمجموعة .

2- التعزيــز : ويعني تشجيع الطلبة لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كف به أو عندما يوضح أحد الطلبة للآخرين مفاهيم المادة الجديدة .

والتعزيز أو التشجيع يساعد في ظهر أنماط اجتماعيه سليمه مثل المساعدة والمودة بين أعضاء المجموعة .

3- تقويم الأفراد : وتعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته ، وأن يعرف مستوي كل فرد ، وهل هو بحاجة إلي مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدف الأساسي من العمل التعاوني هو جعل كل فرد أقوي فيما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني . لذلك لا

يجوز ترك الأفراد دون تقويم وذلك للتعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه وكذلك التعرف على إنتاج الطالب وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له إن كان بحاجة لها .

4- مهارة الاتصال :بمعني أن على كل فرد أن يتدرب على كيفية التواصل مع الآخرين والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة ، والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر والأناة في حل المشكلات التي تواجه المجموعة .

التقويم الجمعي :

ويعنى تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل ، والتعرف إلي أعمال الأفراد التي كانت مساعدة في التقدم نحو الهدف وأي الأعمال كان معيقاً في التقدم نحو الهدف ، وبالتالي فإن المجموعة تكون قادرة على اتخاذ قرار حول أي عمل تبقيه تلك المجموعة وأي عمل تتخلي عنه لأنه لا يوصل إلي الهدف الأساسي.

تشكيل مجموعات العمل التعاوني :

يختلف تشكيل المجموعة باختلاف المعايير التي يحددها الملم كما يعتمد تشكيل المجموعة على الأهداف أو المحتوي الدراسي ، فقد يشكل المعلم مجموعة العمل التعاوني المتجانسة أو المجموعة العمل التعاوني غير المتجانسة .

مجموعة العمل غير المتجانسة هي مجموعة العمل التي يختلف فيها الأفراد في القدرة المعرفية والمهارية والميول والرغبات ... الخ .

أما مجموعة العمل المتجانسة فهي المجموعة التي تضم أفراد متماثلين تقريباً في المستوي المعرفي والمهاري والميول والرغبات ... الخ .

القواعد في تشكيل المجموعات :

وفيما يلي بعض القواعد في تشكيل المجموعات (الهويدي،2005) :

1- تشكيل مجموعات ثابتة وذلك لتحقيق الإتصال والتفاعل الإجتماعي بين الأفراد، ويفضل أن تعطى فترة بحدود شهر وذلك كي يتمكن الأفراد من التعرف إلي بعضهم وتكون علاقات مودة وألفة بينهم .

2- تشكيل مجموعات متجانسة عند معالجة موضوعات مختلفة (مهمات تعليمية مختلفة). وعندما تكون الموضوعات متفاوته في صعوبتها ، فعندئذ توزع هذه الموضوعات على المستويات المختلفة للمجموعات المتجانسة .

وتشكيل المجموعات غير المتجانسة بالإختيار العشوائي يحقق أهم أهداف العمل التعاوني وهو معاونة الأفراد لبعضهم .

3- مراعاة ميول ورغبات التلاميذ في الإنضمام إلي مجموعة وذلك بحكم علاقات الصداقة أو الألفة بين أفراد المجموعة .

4- أن يتراوح عدد أفرا ج المجموعة ما بين 2-6 وذلك كي يتمكن الأفراد من تحقيق الأهداف من جهة ، كي يتمكن المعلم من تقويم عمل المجموعات في الزمن المحدد .

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني :

يمكن تنفيذ التعلم التعاوني وفق الخطوات والإجراءات التالية(بطرس ،2009) :

1- تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المعلم بسلوب العمل التعاوني .

2- تقسيم الوحدة التعليمية إلي وحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني

3- تقسيم الطلبة إلي مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل قائد المجموعة ، والقارئ ، والملخص والمقوم والمسجل وكما تلاحظ فإن كل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغنى عنه بقية أفراد المجموعة .

4- يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية ، وهنا علي كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسئولية التأكد من حقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة .

5- يجري اختبار فردي لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسط الحسابي لعلامات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي تحصل على أعلي متوسط حسابي ، أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعات متساوياً .

الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني :منها:

1ـ الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل :

يعمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلي مجموعات تتكون من مجموعة من أربعة أعضاء ولهم قدرات ومستويات مختلفة ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب وبعد ذلك تناقش كل

مجموعة واجبها المناط بها ثم يقوم المعلم باختيار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الإختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الإختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم و مستوياتهم السابقة ويستغرق تطبيق هذه الإستراتيجية من 3-5 حصص تقريباً.

2ـ فرق الألعاب والمباريات الطلابية:

كانت من أول استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تستخدم هذه الإستراتيجية نفس الإجراءات التي تطبق في الأولي إلا أنها تستخدم بدلا من الاختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات اختباراً اسبوعيا أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخري من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلي الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية .

3ـ المعلومات المجزأة :

يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بوضع الطلاب في مجموعات رئيسية وكل مجموعة مؤلفة من ست أعضاء للعمل في نشاطات تعليمية محددة لكل عضو في المجموعة وبعد ذلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي ثم يعود كل عضو إلي مجموعته الرئيسية ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلمه من أعضاء المجموعات الأخري التي ناقشت هذا الجزء وفي النهاية يختبر المعلم الطلاب اختباراً فردياً ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير نظير تفوقها .

4ـ التعلم معا :

يتم تقسيم الصف إلي مجموعات وكل مجموعة تتكون من 4-5 أعضاء غير متجانسين وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة وكل مجموعة تقوم بتسليم العمل المناط بها بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة وثناء مقابل ما قدمت به من عمل وتعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين

أعضاء المجموعة الواحدة حيث يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة اليهم وتساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي والإختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر وبالمناقشات مع الفريق يتم تقويم المجموعات بواسطة اختبارات قصيرة وتعطى لكل فرد درجة تسن وتصدر نشرة في كل أسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على أعلي التقديرات والمتعلمين الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الإختبارات القصيرة .

5ـ الاستقصاء الجماعي :

يتم توزيع الطلاب خلال هذه الإستراتيجية إلي مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام البحث والإستقصاء والمباحثات الجماعية والتخطيط التعاوني وتتكون المجموعة الواحدة من 2 – 6 أعضاء يتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلي مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشتها وتقديم النتائج لكامل الصف ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها وقدمها .

6ـ الرؤوس المرقمه تعمل معا :

يتم خلالها تقسيم لمعلم للمتعلمين إلي فرق (3 5) أعضاء ويتخذ كل عضو رقما يتراوح من ما بين 1 ، 5 ثم يتم طرح السؤال على المتعلمين وتتفاوت هذه الأسئلة فقد تكون محددة جداً مثل :

– ما اسم حاكم دولتك ؟

– كم عدد الألوان علم بلدك ؟

ثم يضع المتعلمون رؤوسهم معاً لكي يتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة بعدها ينادى المعلم على رقم فيرفع المرقمون بنفس الرقم أيديهم ويقدموا إجابات للصف ككل . (بطرس،2009) .

الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم التعاوني :

تتمثل في(الهويدي،2005):

1- البعض يخشى من وقوع بعض الأخطاء في عملية اكتساب المتعلم المعرفة بنفسه وبواسطة زملاءه .

2- أن المتعلمين مرتفعي المستوى يعانون بوضعهم في مجموعات التعلم التعاوني مختلفة المستويات من ذوي المستويين الأدنى والمتوسط في تحصيل المعلومات

3- صعوبة تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة .

4- إن الجانب الاجتماعي في التعلم التعاوني سيأخذ وقتا طويلا على حساب الجانب الأكاديمي مما يعوق إنهاء المناهج .

5- تعقد مشكلات إدارة الصف .

6- أثر انخفاض دافعيه بعض المتعلمين على أداء الفريق .

7- إعداد المتعلمين الكبيرة قد تعوق تطبيقه .

8- يحتاج إلي بيئة صفية مجهزة بأسلوب مناسب .

- جميع هذه الاعتراضات غطتها الأبحاث وأسفرت النتائج عن دور أهمية التدريب واختيار استراتيجية تعاونية مناسبة ومواضيع بسيطة محددة ومن الضروري كذلك توليد قناعات لدى المتعلمين عن أهمية هذه الطريقة .

اقتراحات تسهم في تنظيم عمل المجموعات مع ذوي صعوبات التعلم :

تتمثل في (الهويدي،2005) :

1- حجم المجموعات : تتراوح أعداد المجموعات من ثلاثة إلي ستة .

2- تشكيل المجموعات : أفضل طريقة هي الطريقة العشوائية ، فهو يؤدي إلى تكوين مجموعات غير متجانسة من الأفراد .

3- جذب اهتمام الطلبة وهم يعملون في مجموعات : باختيار مراقب لكل مجموعة يراقب إرشادات المعلم وينقلها لبقية أفراد المجموعة .

4- ضمان الهدوء وتقليل الفوضى العالية في المجموعات : بتعيين المعلم أحد أفراد كل مجموعة ليتولي حث الأفراد الآخرين عل العمل التعاوني بفاعلية وهدوء .

5- معاملة الطلبة الذين لا يرغبون في مجموعات ، كذلك فإن استخدام الألعاب المختلفة يشجع المتعلمين على المشاركة .

6- إنهاء مجمعة عملها قبل مجموعات أخري : على المعلم أن يتأكد من أن المجموعة التي أنهت عملها قد أنجزته بصورة صحيحة ومتقنة . وعلى المعلم أن يحدد الوقت الذي يجب أن تنجز فيه المجموعات أعمالها .

7- إنهاء المعلم لعمل المجموعات : عندما تقوم مجموعة بإنجاز الأعمال الموكلة لها ، يوم أحد أفراد كل مجموعة بإجمال (تلخيص) ما تعلموه ، ولابد من القيام بنوع من النشاط الختامي وأيضاً إبراز ما تم إنجازه في نشرات خاصة لتعزيز مفهوم تحقيق الذات.

المراجع :

- بدر،محمود.الاتجاهات الحديثة في تدرس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم.
http://mbadr.hypermart.net/articles/goldresh.htm
- بطرس، حافظ بطرس (2009) تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم، الاردن: عمان ،دار المسيرة.
- حسين ، فرح (2010) . التعلم من خلال اللعب.بيروت:دارالمؤلف الحيلة، محمد . (1998).تكنولوجيا التعليم(بين النظرية والتطبيق).عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1.
- الحيلة، محمد.(2001).التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. العين :دار الكتاب الجامعي.ط1
- الخطيب ،جمال (2008). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجيهات ، الاردن: عمان ، دار وائل.
- سامي،طارق.الحاسب الآلي في التربية. www.elharamedu.com
صالح، عائدة منصور(2000). ورقة بحثية دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات في
- اعداد المعلم واستراتيجيات التدريس في (الولايات المتحدة).
الفرا،عبدالله.(1999).تكنولوجيا التعليم والاتصال.عمان:مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط4.
- القريوتي ، يوسف. الصمادي،جميل.السرطاوي،عبد العزيز.(1995).المدخل إلى التربية الخاصة. العين:دار القلم للنشر والتوزيع.ط1.
- اللبابيدي، عفاف ،عبد الكريم خلايله (1993). سيكلوجية اللعب ،عمان: دار الفكر.
- مطاوع ، ضياءالدين . دراسة فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل الدسلكسيين /http://www.gulfnet.ws.
- الهويدى ،زيد (2005). مهارات التدريس الفعال. ب ن

القضية العاشرة

قضية البحث العلمي وأولوياته

في مجال التربية الخاصة

وصعوبات التعلم

مقدمة:

أصبح البحث العلمي وسيظل دائماً المدخل الطبيعي للتقدم الحضاري والتنمية الشاملة لأى مجتمع يحاول اللحاق بركب الحضارة المعاصرة، ومجاراة التطور العلمي والتكنولوجي على المستوى العالمي في مجال التربية الخاصة، بل والمشاركة في صنعه، ولن يحدث ذلك إلا بمقدار ما يسهم به البحث العلمي فى مجال التربية الخاصة بتوجهاتها المختلفة وتعلمها من خلال جهود حقيقية لدفع عجلة التنمية والتطوير، وذلك لأن نتائج بحوث التربية الخاصة بمساراتها المختلفة تلعب دوراً مهماً وفعالاً في تحسين الممارسات التعليمية لتعليم المقررات وتفعيلها داخل حجرات الدراسة، والذى يعد مدخلاً رئيسياً من مداخل التنمية والارتقاء والتطور.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا يتم توفير تعليماً إلزامياً لهؤلاء الأطفال من سن الخامسة وحتى السادسة عشرة، حيث يتعلمون مع أقرانهم العاديين في المدارس التي تستطيع مقابلة احتياجاتهم، كما يوجد مدى واسعا من الاختيار لهؤلاء الأطفال في مدارس وفصول التربية الخاصة .وفي إيطاليا ينص القانون على التعليم الإلزامي لهم مع الأسوياء باستثناء حالات الإعاقة الشديدة، التي تعوق الاندماج في الفصول العادية(الوابلي،2006).

وفي السويد تنص العروض الرسمية على حق الأطفال المعاقين في التردد على الفصول العادية والخاصة في المدارس العادية.أما في النرويج فقد أصبح الدمج من أهم سمات التربية الخاصة، ومن أهم المبادئ التي تتواجد في كامل الصرح التربوي حيث صدر قانون عام 1975 ليزيل كل تمييز بين الأطفال العاديين والمعاقين، مع إعلان المبدأ العام لحق كل فرد في التربية حسب احتياجاته، حيث أصبح ينظر للتربية الخاصة على أنها تدخل ضمن اختصاصات المدرسة العادية.

وأكدت التقارير الرسمية أن التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تعاني قصورا في برامجها من حيث بعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين ،خاصة الجانب التطبيقي الذي يعتمد غالبا على التخصص الواحد من تخصصات الاعاقة وهو ما يفقد البرامج جدواها في الارتقاء بمهنية معلم التربية الخاصة (الحديدي،2006).

ويسعى البحث العلمي إلى تزويد الباحث بالبيانات الخاصة ببعض الظواهر المراد دراستها وتحليل بياناتها واستخلاص النتائج منها ، ومقارنة الظواهر ببعضها ومحاولة استنتاج علاقات بينها ، واستخدامها في اتخاذ القرار المناسب.

ومن الأهداف المهمة لهذا النوع من الدراسات تقييم نوعية البحوث التي يتم تنفيذها واقتراح استراتيجيات مناسبة لتحسين نوعيتها تمهيداً لتبني ممارسات تعليمية فعالة استناداً إلى نتائجها.

ويعد تصميم البحث هو الإطار التخطيطي العام لطريقة جمع المعلومات من عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها ولغرض الحصول على إجابات صادقة لأسئلة البحث أو فرضياته، وذلك باستخدام الطريقة الملائمة لتحليل البيانات لضمان صدق النتائج. ولذا فإن استخدام الإجراءات الإحصائية يتطلب من الباحث الإلمام الكامل بإجراءات الدراسة وما تحتويه من وصف للعينات وحجمها وكيفية اختيارها وتوزيعها، وما تتضمنه من متغيرات مستقلة وأخرى تابعة ، وكيفية ومستوى ذلك القياس في ضوء الافتراضات المتوفرة في تلك البيانات ، واللازمة لكثير من الاختبارات الإحصائية لضمان صدق النتائج والثقة بها (الثبيتي ، 2005 :53) .

وفي مجال بحوث التربية الخاصة،فإننا بحاجة إلى أسلوب احصائي يعمل على تركيب نتائج الدراسات العلمية التي تتم في هذا المجال ،وذلك لتحديد مدى فاعلية أساليب التدخل المستخدمة سواء مع المعلمين أو الطلاب غير العاديين.

وقد دأبت أدبيات التربية الخاصة وتشريعاتها منذ عدة سنوات على تشجيع معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ على استخدام التدريس المبني على نتائج البحث العلمي(Evidence-Based Instruction) فثمة اعتقاد مفاده أن هذا التدريس هو الأكثر فاعلية وأنه يستطيع مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل (الحديدي، 2006).

لكن وضع هذا التوجه موضع التنفيذ في المدارس ليس سهلاً؛ فالحاجة إلى تقديم خدمات فورية لأكبر عدد ممكن من ذوي الاحتياجات الخاصة جعلت الأنظار تتجه إلى تدريب المعلمين وليس إلى تدريب الباحثين،كما يرى كثيرون أن البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة يبقى محدوداً نسبياً ولا يحظى بالدعم والتمويل الذي يستحقه

(Mertens & McLaughlin, 2003).ويرى آخرون أن بعض الدراسات المنشورة في مجال التربية الخاصة ليست ذات نوعية جيدة (Odom, , Gersten,., & Thompson, 2005; Odom,et al.2005)إضافة إلى ذلك، لم يطور ميدان التربية الخاصة بعد قاعدة أساسية من الممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي لأنه قليلاً ما يتم نقل المعرفة المنبثقة عن البحث التربوي إلى الممارسة الميدانية حتى في الدول المتقدمة التي أحرزت تقدماً علمياً ملحوظاً في التربية الخاصة، حيث يشكل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فئات غير متجانسة(Malouf & Schiller, 1995; Leinhardt, 1990) .

كما أن التربية الخاصة ليست فريدة تماماً بمعنى أنها ليست مختلفة بالكامل عن التربية العامة وأن بحوثها – وإن كان لها تحدياتها الخاصة ومجالاتهاوأولوياتها التي تميزها عن المجالات التربوية الأخرى – تمثل صورة مصغرة عن البحث التربوي الأوسع(Mertens & McLaughlin, 2003). فإذا تفحصنا بحوث التربية الخاصة تفحصاً عميقاً، اتضح لنا أن المنهجية البحثية في ميدان التربية الخاصة لا تختلف جوهريا عن تلك المستخدمة في مجالات العلوم التربوية الأخرى وأن الباحثين في مجال التربية الخاصة يستخدمون الطرق التجريبية وغير التجريبية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية عموماً.

وفي الدول العربية، لم تكن بحوث التربية الخاصة مألوفة حتى بداية عقد الثمانينات من القرن الماضي باستثناء بعض الدراسات التي اهتمت بتطوير اختبارات للذكاء واختبارات نفسية أخرى تمت الإفادة منها لاحقاً في تشخيص كل من حالات الإعاقة والموهبة وفي التحقق من فاعلية بعض البرامج التدريبية والعلاجية .ومع تعاظم الاهتمام بالتربية الخاصة الذي شهدته الدول العربية في العقدين الماضيين طرأت زيادة كبيرة في البحوث والدراسات ذات العلاقة بقضايا التربية الخاصة .لكن نوعية تلك البحوث والدراسات أو علاقتها بالممارسة الميدانية في مجال التربية الخاصة في هذه الدول لا تزال مجهولة حيث لم تتناول الدراسات العربية هذه القضية(هارون،2004).

ومعنى ذلك أن البحوث التي تجرى حول موضوع واحد قد لا يدعم بعضها البعض، ولعل أكثر من يعاني من هذه المشكلة هم المسئولون عن وضع السياسات واتخاذ القرارات العلمية حين يريدون الاستناد إلى نتائج هذه البحوث ، فيجدوا أنفسهم حائرين

أمام الكثير من النتائج المتعارضة . ومن هنا ظهرت منذ وقت مبكر الحاجة إلى البحــوث التكاملية Research Integration ، وهى جهود يبذلها فريق مـــن البـــاحثين بغـــرض إحداث التكامل بين نتائج الدراسات المنفصلة والوصول من ذلك إلى استنتاجات تستوعبها جميعاً بشكل كلى (أبو حطب و صادق، 1991 : 122) .

وقد أوصت ندوة التربية الخاصة(2005)بجامعة الملك ســعود بأهميـــة مواكبـــة التحديث والتحديات المستقبلية، التي تتمثل في دعم بحوث وبرامج التربية الخاصـــة فـــي أنحاء مناطق السعودية بالكوادر البشرية المتخصصة في مجالي التربية الخاصة والخدمات المساندة، و البدء في إعداد وتطوير أدوات التقييم والقياس في مجالات التربيـــة الخاصـــة المختلفة وتقنينها على البيئة السعودية مع الاستفادة من التوجهات الحديثة في مجال التقيـــيم التربوي والنفسي.

واذا كانت بداية تحديد ودراسة أي مشكلة في ميدان التربية الخاصة قـــد تكـــون نتيجة جهد الباحث نفسه في الميدان -كمعلم على سبيل المثال- أو نتيجة اطلاعـــه علـــى تقارير البحوث والدراسات السابقة، أو من خلال المشكلات التي تعـــرض فـــي حلقـــات المناقشة .وإذا كانت هذه المصادر ذات أهمية في عملية اختيار وتحديد المشكلات البحثيـــة في مجال التربية الخاصة؛ إلا أن عملية الاختيار نفسها قد تتم بصورة عفوية غير منظمة، ودون الاعتماد على مؤشرات لأولويات وتوجهات البحوث المطلوبة في هذا المجال، مما ينتج عنه تناول الباحثين لمشكلات هامشية غير مجدية لا ترتبط بالواقع التعليمي للتربيـــة الخاصة ،ليبدأو بعدها مرة اخرى في البحث عن مشكلات جديدة والتي قد تكـــرر نفـــس الموضوعات السابقة .

واذا أخذنا في الاعتبار أن التربية الخاصة لها جانبها التطبيقي المميـــز المـــرتبط بواقع مدارس التربية الخاصة بأوضاعها المختلفة ،وأن بداية وتحديد أي مشكلة تعليمية في المجال يمكن أن تنبع من الواقع، وأن معلمي التربية الخاصة هم الذين يعايشون هذا الواقع مع طلابهم ويعانون من مشكلاته، وإذا أخذ في الاعتبار أيضا وجود انفصال بين ما يقـــوم به الباحثون في مجال التربية الخاصة من جهود بحثية للكشف عـــن المـــشكلات البحثيـــة وتحديد متطلباتها وأولوياتها بل والبحث عن حلول لها من ناحية ،وبين ما ينفـــذه معلمـــو التربية الخاصة داخل حجرات التربية الخاصة من ناحية أخرى؛ فيتضح بالضرورة أهمية

اشراك معلمي التربية الخاصة في الكشف عن المشكلات البحثية وترتيب أولوياتها في ضوء متطلباتها ،لأن المعلمين يكون لهم الدور الرئيس في ترجمة نتائج البحوث إلى ممارسات فعلية، بالإضافة الى ان نتائج البحوث تسهم في توسيع خبراتهم ومهاراتهم وتعميقها، وجعلهم أكثر تقديرا للأسلوب العلمي في ممارساتهم التعليمية والعملية،كما تتضح هذه الأهمية أيضا في أن عدم اقتناع معلمي التربية الخاصة بأهمية هذه البحوث وجدواها بالنسبة لهم ولطلابهم، فإنهم سيكونون أول من يقاوم تطبيق نتائج هذه البحوث في العملية التعليمية ،ومن ثم تظل الفجوة قائمة بين نتائج البحوث والممارسات التعليمية السائدة في مدارس التربية الخاصة(قنوع، و إبراهيم و العص، 2005).

وبالنظر إلى واقع بحوث التربية الخاصة في المملكة احتلت التربية الخاصة في هذا العصر مكانة عالية نتيجة لاهتمام الباحثين وعلماء التربية والنفس والطب وغيرهم في مجالاتها المتعددة وأصبح الأطفال غير العاديين يمثلون موقعاً متقدماً في الأولويات الاجتماعية والتعليمية.

لقد حققت التربية الخاصة انفراجاً لذوي الحاجات الخاصة لما تقدمه لهم من عون ومساعدة يستطيعون بها التغلب على مختلف التحديات التي تواجههم ومع هذه الأهمية للتربية الخاصة، يمكن ملاحظة جوانب ضعف في هذه الخدمة في المملكة(ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية 2005):، منها **حداثة الخدمات**، والقصور في شمولها، وقصور القطاع الأهلي في تقديمها، وضعف الدور الفعال للقطاع التطوعي المجتمعي تجاه خدمة ذوي الحاجات الخاصة، فالقطاع التطوعي ليس له وجود على الساحة ولم يلعب دوراً مهماً في هذا المجال ولعل إسناد برامج الخدمة الخاصة لوزارة التربية والتعليم هو السبب الرئيسي في عدم تمكن القطاع التطوعي من المشاركة في البرامج لهذه الفئة ،بالإضافة إلى النقص في المؤهلين في التربية الخاصة .

وتعاني التربية الخاصة من النقص الكبير في عدد المؤهلين في برامجها وكذا المهنيين، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ.

ويلاحظ أن برامج التربية الخاصة تخلو منها مناهج التعليم العام أو الجامعي، بل إن التخصص لا يتوفر في الوقت الحاضر في أكثر الجامعات والكليات المنوطة بإعداد معلم التربية الخاصة. كما لم يسلط الإعلام بكل أطيافه بقدر كاف الضوء على برامج التربية

الخاصة إلا القدر اليسير جداً، مع أنه يعتبر حلقة وصل بين المهمتين ببرامج التربية الخاصة وأبناء الوطن ، إضافة إلى ذلك ضعف تواصل مكاتب التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم مع المجتمع، ووجود نقص في التخصصات الطبية التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة(الحديدي،2006).

وإذا كان لمعلمي التربية الخاصة هذا الدور الفعال في تحديد نوعية المشكلات البحثية في ميدان التربية الخاصة وترتيب أولوياتها في ضوء متطلباتها .فإن هذا التحديد يتوقف على مجموعة من العوامل ، منها نوع التخصص (صعوبات ، فكري ، سمعي،بصري ، حركي)،ونوع جنس المعلم ،والمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها، ونوع المجتمع ، ومستوى تأهيله، وعدد سنوات الخبرة. وفي هذا الاطار تختلف أولويات بحوث التربية الخاصة باختلاف هذه العوامل . وعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات الكشف عن المشكلات البحثية في مجال التربية الخاصة وتحديد أولوياتها في ضوء متطلباتها ،وذلك إما من خلال استطلاع آراء الخبراء أو المعلمين في المجال ؛إلا أنه لم تجرى دراسة في البيئة السعودية تستهدف التعرف على آراء معلمي التربية الخاصة في المشكلات التي تتطلب اجراء البحوث عليها وتصنيفها في مجالات ثم ترتيبها وفقا لمتطلباتها وأهميتها، كما أنه لم تجرى أيضا دراسات لمقارنة أثر بعض العوامل التصنيفية السابقة في تقدير أهمية مجالات المشكلات البحثية المرتبطة بميدان التربية الخاصة(الزهيري ومحمود،2004).

مشكلة البحث :

أخذ الاهتمام بالبحث العلمي في هذا المجال أشكالاً متنوعة منها التحليل الكمي للأدبيات البحثية وذلك ما يعرف بالدراسات البيليومترية أو دراسات تحليل المحتوى .فقد حرص الباحثون منذ أمد بعيد على تحليل دراسات التربية الخاصة المنشورة وتفحص علاقتها بالممارسات الميدانية(الخطيب،2010؛(Buchanan, 2000))، وعليه فقد استشعر الباحثان الحاجة إلى الدراسة الحالية لتحديد المشكلات التي تتطلب اجراء بحوث عليها في ضوء توجهات وخصائص بحوث التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتصنيفها في مجالات وترتيبها وفقا لأهميتها ،ثم مقارنة أثر بعض العوامل السابق ذكرها في تقدير معلمي التربية الخاصة

لأهمية هذه المجالات البحثية المرتبطة بها وفقا لمتطلباتها وأولوياتها ،ومن ثـم الخـروج بنتائج أكثر عمومية وشمولية.

وفي هذا الاطار هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مجالات المشكلات البحثية فـي ميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصـة وترتيـب اولويـات هـذه المجالات وفقا لأهميتها ثم مقارنة اثر مجموعة من العوامل التصنيفية الخاصـة بهـؤلاء المعلمين على ترتيب هذه المجالات .

وعلى وجه الخصوص ،فان البحث الحالي يحاول الاجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

2- ما ترتيب مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بالتربية الخاصة وفقا لدرجة أهميتهـا من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

3- ما أثر كل من نوع التخصص الذي يقوم بتدريسه معلم التربية الخاصة(صـعوبات، فكري،سمعي، بصري، حركي) وعدد سنوات خبرته ومستوى تأهيله في تقـديره لأهميـة مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة؟

حدود البحث: تتمثل في :

1- **من حيث ميدان المشكلات البحثية:** اقتصر البحث على المشكلات البحثية المرتبطة بميدان التربية الخاصة دون غيره من ميادين البحث الاخرى التربويـة ،لأنهـا موضـع اهتمام الباحث وتخصصه.

2- **من حيث عينة البحث:** اقتصر تطبيق الأدوات على عينة من معلمي التربية الخاصة بجميع المراحل التعليمية وجميع معلمي المراحل التعليمية دون المـشرفين والمستـشارين والخبراء بالمملكة العربية السعودية ،وذلك باعتبار معلمي التربية الخاصة من أقدر هـذه الفئات على الشعور بما يواجههم من مشكلات ،ومن ثم تحديدها وتحديد أولوياتها كما فـي مقدمة الدراسة.

3- **من حيث الاطار الزمني للمشكلات:** اقتصر البحث علـى اسـتطلاع آراء معلمـي التربية الخاصة في المشكلات البحثية الحالية أو المستقبلية.

4- **من حيث العوامل التصنيفية التي تضمنها البحث :** اقتصر على الكشف عن أثر ثلاثة من العوامل التصنيفية على ترتيب معلمي التربية الخاصة لمجالات المشكلات البحثية ،وتتمثل في:

أ- نوع التخصص (صعوبات،فكري،سمعي،بصري،حركي).

ب- عدد سنوات الخبرة بالنسبة لنوع التخصص(من سنة-5 سنوات، أو أكثر من خمس سنوات).

جـ- مستوى تأهيل المعلم (بكالوريوس تربية خاصة- دبلوم تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة).

- لم يتناول البحث أثر مثل هذه العوامل على تحديد مجالات هذه المشكلات البحثية.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى :

1- الكشف عن مجالات المشكلات البحثية في ميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في العشر سنوات الأخيرة(2002-2011) .

2- ترتيب أولويات مجالات المشكلات البحثية وفقا لأهميتها.

3- مقارنة أثر مجموعة من العوامل التصنيفية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة على ترتيب هذه المجالات.

4- تتمثل أولويات البحوث في مجال التربية الخاصة في درجة الأهمية التي يحددها معلمو التربية الخاصة للمشكلات التي يرون إجراء بحوث عليها وتقاس درجة الأهمية لهذه المشكلات اجرائيا بالتباين العام لكل عام من العوامل التي يسفر عنها التحليل العاملي لاستجابات معلمي التربية الخاصة على النحو الموضح بمنهج البحث.

أهمية البحث :

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته وتبدو تلك الأهمية في النواحي التالية:

1- يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المشتغلون بالبحوث التربوية وقضايا التربية الخاصة، حيث تعتبر مرجعا أوليا في هذا المجال.

2- من المتوقع أن تفيد الدراسة المسؤولين التربويين والاجتماعيين في التعرف على البحوث الحديثة في إعداد معلم التربية الخاصة.

3- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها أصحاب القرار التربوي والاجتماعي والمخططين التربويين في وزارة التعليم العالي في تطوير نظام إعداد معلم التربية الخاصة ،وتفيد المعنيين في وزارة التربية والتعليم في وضع استراتيجية واضحة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- مراجعة أولويات ومتطلبات تطوير وتأهيل معلمي التربية بمدارس التربية الخاصة من خلال البحوث وأولويات ترتيبها تجنباً للهدر في الإمكانات والوقت والجهد المبذول.

مصطلحات البحث :

* **التربية الخاصة:** يقصد بها : ذلك النوع من التعليم الهادف الموجه إلى الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون لخدمات تعليمية خاصة تعتمد على تحقيق نموهم وتأكيد ذواتهم على هذه الخدمات ، وتؤدى فى النهاية إلى تكامل الفرد غير العادي مع العاديين في التعليم ، وبالتالي فى المجتمع، لكي تحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية، والانفعالية المهنية طوال حياتهم، ولصالح مجتمعهم، ومتضمن صفات سلوكية قابلة للتعديل والتغيير .

* **أولويات البحوث في مجال التربية الخاصة:** يقصد بها درجة الأهمية التي يحددها معلمو التربية الخاصة للمشكلات التي يرون اجراء بحوث عليها ،وتقاس درجة الأهمية لهذه المشكلات اجرائيا بالتباين العام لكل عامل من العوامل التي يسفر عنها التحليل العاملي لاستجابات المعلمين على النحو الموضح بمنهج البحث.

- **التوجهات المستقبلية لبحوث التربية الخاصة:** يقصد بها في هذا البحث المسارات أو الموضوعات أو المجالات التي تدور حولها بحوث ودراسات التربية الخاصة .

ويتناول البحث أيضا التربية الخاصة ومخرجاتها البحثية ،وتوجهات بحوث التربية الخاصة في ضوء أولوياتها بالإضافة إلى تناول مبررات ودواعي تنشيط بحوث التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة :

تتجه الدراسات السابقة المرتبطة بتحديد أولويات ومتطلبات البحوث في ميدان التربية الخاصة إما إلى تحديد هذه الأولويات من وجهة نظر الخبراء أومن وجهة نظر

معلمي التربية الخاصة (ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية – مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية 27 / 10 / 1426 هـ).

ومن الدراسات التي اهتمت بهذه الأولويات دراسة حسن(1426ه)التي اهتمت بتحديد التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي في مجال التربية الخاصة، ودراسة الشريف(1426ه)التي اهتمت بالمشكلات التي تواجه التربية الخاصة وسبل التغلب عليها -- مع دراسة صعوبة التعلم عند التلاميذ .

وأكدت الدراسات التربوية في مجال اعداد معلم التربية الخاصة أهمية اجراء تدريبات قصيرة الأجل نشطة لاطلاعهم على المستجدات العالمية المعاصرة ،ومن ثم تمكينهم من التعرف على التحديات وكيفية مواجهتها خلال القيام بعملية التدريس(Myreddi&Narayan,2000).

كما أشارت نتائج دراسة(Nicolas,2004) التي قدمت تحليلا لقضايا معلمي التربية الخاصة في اليونان وأهمية تطوير الخبرات والمعارف لمعلمي التربية الخاصة، وأهمية وضع سياسات تخطيطية وخريطة بحثية لبرامج اعداد معلم التربية الخاصة على المستوى القومي ،والاستفادة من الخبرات العالمية بما يتناسب مع البيئة اليونانية.

وأشارت نتائج دراسة(Gorne,2003) التي استهدفت تحديد درجة تنفيذ مؤشرات الجودة في برامج اعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة إلى نجاح مؤشرات الجودة في تنظيم البيئة الصفية ونماذج وطرائق التدريس والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والدعم الاجتماعي للمعلمين ،بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية بين استخدام مؤشرات الجودة ومستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين وارتباطها بخبرتهم ،كما ابدى المعلمون رغبتهم في المزيد من الدعم التدريسي والنمو المهني اثناء الخدمة .

كما كشفت نتائج دراسة(Osgod,2005) عن تحديد عناصر البرامج اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ،وعلاقة هذه البرامج بالمعلمين ،كما ساعدت الأنشطة والمشروعات التعاونية ووجهات نظر المجتمع على خلق احساس بهوية مهنية متميزة بين المشاركين في البرنامج.

وقد اشارت نتائج دراسة(Erling,2010) التي هدفت التعرف على تأثير نقص معلمي التربية الخاصة في الصفوف العادية غير المؤهلين ترويا من حيث الخلفية الثقافية

واللغوية المتباينة ،إلى وجود القصور في برامج الاعداد الثقافي لمعلمي التربية الخاصة؛ على الرغم من احساس المعلمين بأن هذه المعلومات تسهم في فهمهم لتأثير ذلك على اساليب التعلم اللفظية وغير اللفظية وانماط سلوك الدارسين ،كما اشارت النتائج ايضا الى الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة على الجوانب الثقافية والتي تسهم في تسهيل مهمتهم التدريسية .

وأشارت نتائج دراسة(Cook,2004) إلى أهمية توظيف التقنيات الحديثة في برامج اعداد وتدريب معلم التربية الخاصة .كما اشارت نتائج دراسة(Franks,2005) الى أهمية الممارسات التقويمية الحديثة لبرامج اعداد معلمي التربية الخاصة ،حيث اظهرت النتائج أن تقويم الأنشطة لازال يعتمد على أساليب التقويم التقليدية .

وأشارت نتائج دراسة الخطيب(2010) إلى تحديد أهم الأولويات و القضايا التي تشغل ميدان التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة، والتي تتمثل في: تضييق الفجوة بين البحث العلمي والممارسة الميدانية وتحسين الممارسات التعليمية، والقضايا المتصلة بالدمج الشامل، والعلاقات بين المدارس والأسر، وتحسين أوضاع المعلمين وتشجيع التعاون بين المهنيين، والمساءلة وتقييم فاعلية البرامج، والتشريعات المتغيرة، وتطبيقات التكنولوجيا، والتدخل المبكر، وممارسات القياس والتقييم، والقضايا والممارسات المتعلقة بالخدمات في مرحلة ما بعد المدرسة، والبرامج التربوية الفردية.

كما حددت دراسة الضويان،الزهراني والغنام (2009) أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف ،ومنها التربية الخاصة ،وتمثلت في الكشف المبكر عن حالات التخلف العقلي «أهميته ووسائله».- الكشف المبكر عن حالات الإعاقة المختلفة «أهميته ووسائله».- مدى إسهام وسائل الإعلام في خدمة الصم والبكم.- أسباب إعاقات الطلاب في المجتمع السعودي.- المواصفات الفنية والمهنية المطلوب توافرها في مدرسي التربية الخاصة.- مدى تأهيل العاملين في التربية الخاصة.- دور المؤسسات الأهلية في التربية الخاصة.- مدى تحقيق مناهج التربية الخاصة لحاجات الطلاب.

وأوصت دراسة (Dunlap,2011) إلى ضرورة الاهتمام ببحوث التدخل المبكر والخدمات المساندة والممارسات المهنية التدريسية في بحوث التربية الخاصة (صعوبات التعلم).

كما أشارت نتائج دراسة (Scott,2009) المتعلقة بممارسات التقييم إلى ضرورة الاهتمام ببحوث التدخل المبكر لتقييم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات ،حيث ينعكس التدخل المبكر على الممارسات التدريسية والتعامل مع الأطفال الصغار وأسرهم لتوفير معلومات مفيدة ،تسهم بشكل مباشر في تصميم التدخل المبكر والتقييم. كما أشارت النتائج إلى أن بحوث الممارسة في التدخل المبكر تعتمد على ثلاثة محاور أو اتجاهات تشكل في وقت مبكر تقييم التعليم لذوي الحاجات الخاصة أولها الانتباه إلى أهمية تقييم التدخل المبكر والنمو للأفراد والجماعات. ثانيا، ارتباط بحوث التدخل المبكر بأساليب تعديل السلوك. والثالث، التكامل المستمر والربط بين التقييم والممارسات المهنية لمعلمي التربية الخاصة التي تمكنهم من اتخاذ القرار لاتخاذ أفضل ممارسات التدخل المبكر ،وتعد بحوث التدخل المبكر أحد التوجهات المستقبلية التي تسهم بشكل مباشر في تحسين الخدمات والدعم المقدم إلى الأطفال والأسر، والاستفادة من نتائجها في تحسين هذه الخدمات.

وأشارت نتائج دراسة(Bonnie ,2010) إلى ان عدم وجود معلمين مؤهلين لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يهدد نوعية التعليم الذي يحصل عليه هؤلاء الطلاب ، حيث قام الباحث بتحليل موضوعي للدراسات المتعلقة بمعلمي التربية الخاصة غير المؤهلين تربويا ، وتناولت نتائج التحليل إلى أربعة محاور رئيسية هي: خصائص المعلم والعوامل الشخصية، ومؤهلات المدرسين، وبيئات العمل، واتجاهات المعلمين والرضا الوظيفي للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة. ،وأشارت النتائج إلى أهمية أخذ هذه المحاور في الاعتبار في رسم خريطة لأولويات البحوث المستقبلية في مجال التربية الخاصة.

واهتمت دراسة (Houchins ,et al,2006) بضرورة إصلاح النظام التعليمي والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في الخمس سنوات الأخيرة ،حيث أشارت النتائج إلى عدم توفر بيانات عن تأثير الإصلاح على الرضا عن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ،حيث تم عمل مسح شامل عن الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في الفترة من (1998-2003) بلغ عددهم(151 من 158) معلما وكان معدل الاستجابة 96٪. بشكل عام، وأشارت النتائج إلى رضا معلمي التربية الخاصة عن

ضرورة إجراء اصلاحات لكل المنظومة التعليمية في مجال التربية الخاصة. كما نالت بحوث عدم الرضا في مجالات إدارة السلوك والضغوط المتزايدة القسط الاكبر من استجابات معلمي التربية الخاصة. واوصت نتائج الدراسة إلى أهمية أخذ هذه البحوث في التوجهات المستقبلية لبحوث التربية الخاصة.

وأشارت نتائج دراسة (Alan,2008)إلى ضرورة الاهتمام بالتقنيات الحديثة باعتبارها احد التوجهات المستقبلية في مجال بحوث ذوي الحاجات الخاصة، خاصة مع الذين يعانون من ضعف الادراك.

وأشارت نتائج دراسة (Allyn,et al,2005) ضرورة الاهتمام بتعلم المهارات الأكاديمية من خلال التشاور والتعاون،والعمل الجماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال إصلاح التعليم وقضايا تحسين بيئات التعلم لذوي الحاجات الخاصة، والتأكيد على أهمية مفهوم المدرسة للجميع، واصلاح هياكل العلاقات المتبادلة بين معلمي التربية الخاصة والمتعلمين، حيث تعتمد الأسس البحثية في التعلم التعاوني على استخدام طرق تناسب سياقات المدرسة الشاملة لخدمة احتياجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة،وأهمية تعلمهم في البيئة الأقل تقيدا(LRE) على اعتبار أنها أحد التوجهات المستقبلية في بحوث التربية الخاصة.

ويتضح من العرض السابق ما يلي:

1- اهتمت بعض الدراسات بتحديد أولويات بحوث التربية الخاصة وتوجهاتها المستقبلية من وجهة نظر الخبراء في ميدان التربية الخاصة من الباحثين وأساتذة الجامعات .

2- حددت بعض الدراسات عددا من المشكلات والمجالات البحثية التي تتطلب اجراء المزيد من البحوث عليها ،والتي تم ترتيبها وفقا لأهميتها من وجهة نظر القائمين بتلك البحوث.

3- تباين الآراء في بعض الدراسات حول المشكلات البحثية التي تتطلب المزيد من اجراء البحوث عليها ،كما تباينت أساليب ترتيب وتصنيف الموضوعات في فئات محددة ؛ على الرغم من تشابه بعض الدراسات في أساليب وادوات جمع المعلومات حول مشكلات بحوث التربية العلمية.

4- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوع العينة التي تم استطلاع آرائهم في مشكلات واولويات بحوث التربية الخاصة ،حيث استطلعت بعض الدراسات السابقة آراء الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ،بينما اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على آراء معلمي التربية الخاصة باعتبارهم الفئة الأكبر في الميدان ،والأكثر ممارسة في الميدان الفعلي داخل حجرات الدراسة ،كما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في أداة جمع البيانات وأساليب المعالجة الاحصائية.

5- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوعية العينة التي تم استطلاعها في المشكلات البحثية (معلمي التربية الخاصة في الميدان) وان اختلفت في المشكلات البحثية ومجالاتها التي تتطلب مزيدا من اجراء البحوث عليها وترتيب أولوياتها.

اجراءات الدراسة :

منهج البحث :

تحدد منهج البحث في الدراسة الحالية بطبيعة المشكلة المراد دراستها، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مجالات المشكلات التي تتطلب مزيدا من البحوث عليها وتحديد أولوياتها من خلال استطلاع أراء عينة من معلمي التربية الخاصة حول مشكلات التربية الخاصة وأولويات بحثها وترتيبها وأهميتها، إضافة إلى كونه منهج مقارن من حيث اجراءات المقارنات اللازمة بين العوامل التصنيفية التي تم تحديدها في مشكلة الدراسة.

مجتمع البحث والعينة :

اشتمل مجتمع البحث جميع معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ، وهو المجتمع الذي تستهدف الدراسة الحالية التعرف على مشكلات التربية الخاصة التي تتطلب مزيدا من البحث وتحديد أولوياتها من جانب الباحثين في مجال التربية الخاصة.

على الجانب الآخر يصعب إجراء الدراسة على جميع معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية الذين يمثلون المجتمع الأصل لهذه الدراسة ؛لذا اقتصر اجراء الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة بلغت(900) معلما ومعلمة ،ممن يقومون بالتدريس بمدارس ومراكز التربية الخاصة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية من منطقة الرياض، ومنطقة نجران، ومنطقة عسير، ومنطقة الدمام، ومنطقة جدة.

ويوضح الجدول التالي (1) توزيع أفراد العينة في المناطق المختارة .

جدول(1)

توزيع أفراد العينة في المناطق المختارة

المنطقة	العدد
نجران	100
عسير	300
الدمام	150
الرياض	200
جدة	150
المجموع	900

وقد تم توزيع الأداة على عينة من معلمي التربية الخاصة في البداية بلغت(1100) ،رجع منها(967) ،كما تم استبعاد (67) منها بعد تطبيق الأداة لعدم اكتمال البيانات المطلوبة وعدم جدية البعض الآخر في الإجابة ،ومن ثم تم إجراء المعالجة الإحصائية على عدد (900) معلما ومعلمة.

ويوضح الجدول التالي(2) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة الحالية.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة الحالية

المتغير	التخصص			عدد سنوات الخبرة		مستوى التأهيل		المجموع
معلمي التربية الخاصة	صعوبات تعلم	سمعي	عقلي (فكري)	1-10 سنوات	أكبر من 10 سنوات	تربوي (بكالوريوس)	غير تربوي(دبلوم تربوي- دورات تدريبية)	
	300	150	450	575	325			900

أدوات الدراسة:

تم استخدام استطلاع رأي مقيد تناول تحديد أولويات مجالات بحوث التربية الخاصة وفقا لأهميتها ومقارنة هذه الأولويات في ضوء بعض العوامل التصنيفية. بينما كان الاستطلاع الثاني من النوع المفتوح لتحديد مشكلات البحث في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. وفيما يلي مراحل بناء استطلاعي الرأي:

أ- **بناء استطلاع الرأي (الأول) المفتوح:** تم تصميم الاستطلاع الذي تضمن المكونات الثلاثة التالية:

المكون الأول: تضمن بيانات شخصية عن المعلم (البيانات الشخصية – نوع التخصص).

المكون الثاني: اشتمل على مقدمة تبرز الغرض من اجراء الدراسة يليها سؤال مفتوح يتطلب الاجابة عنه تحديد مجالات ومشكلات تتطلب اجراء مزيد من البحوث عليها في مجال التربية الخاصة.

المكون الثالث: كان مفتوحا ليضع فيه المعلم ما يراه من مشكلات اخرى.

ب- بناء الاستطلاع (الثاني) المقيد: تمثل بناء الاستطلاع **في الخطوات التالية:**

1- تم بناء الاستطلاع وفق المكونات التالية **(ملحق1):**

المكون الأول: تضمن مجموعة البيانات التصنيفية المتعلقة بالمتغيرات المراد دراسة أثرها على مجالات البحث في التربية الخاصة ،وتمثلت في:

1- نوع التخصص (صعوبات تعلم- فكري-سمعي – بصري- حركي).

2- عدد سنوات الخبرة(1-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3- نوع المؤهل(تربوي)بكالوريوس)- غير تربوي (دبلوم أو دورات تدريبية).

المكون الثاني: تضمن ارشادات للمعلم توضح أسلوب الاجابة على عبارات الاستطلاع ، حيث اشتمل الاستطلاع علي خمسة بدائل يختار منها معلم التربية الخاصة ما يعبر عن رأيه في درجة أهمية كل مجال بحثي (مهمة جدا – مهمة- مهمة إلى حد ما – قليل الأهمية – غير مهمة).

ولحساب الدرجة التي حصل عليها كل معلم على كل مجال بحثي ،فقد تم إعطاء أوزان نسبية لكل بديل من البدائل الخمسة المحددة في صورة درجات متساوية في البعد عند التصحيح كما يلي:

(مهمة جدا(5) – مهمة(4)– مهمة إلى حد ما(3) – قليل الأهمية(2) – غير مهمة(1)).
ويتضح من هذا المقياس أن الدرجة تزداد بازدياد أهمية العبارة وتقل بتدني أهميتها.

المكون الثالث: تكون هذا الجزء من ثلاثين مجالا من مجالات المشكلات البحثية التي أسفر عنها تحليل لستطلاع الرأي الأول (المفتوح) والتي تصلح لأن يكون كل منها مجالا للبحث في التربية الخاصة المتعلقة بالمشكلات التي يشير إليها مضمون العبارات التي يحتوي عليها كل مجال وفقا للمقياس المتدرج .كما تم وضع مجموعة من أمثلة البحوث تحت كل مجال بحثي من المجالات الثلاثين ،وذلك لإيضاح المعنى المطلوب ،وليتمكن المعلمون من الاستجابة بيسر وسهولة.

2- تم عرض استطلاع الرأي على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة للتأكد من مناسبته لما وضع لقياسه ، بالإضافة إلى تعرف مدى مناسبته للدراسة الحالية، ومن ثم وصولا للصورة النهائية(**ملحق2**).

3- **ثبات الاستطلاع:** تم حساب الثبات كما يلي: —

– تم حساب الثبات على عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة بلغ عددها (67) معلما ومعلمة باستخدام معادلة (αألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل الثبات(84,.) وتعد هذه القيمة مقبولة لما قد يسفر عنه التطبيق النهائي للاستطلاع.

تطبيق أدوات الدراسة:

أولا: تطبيق استطلاع الرأي الأول(المفتوح): تم التطبيق وفق الخطوات التالية:

1- تم تكليف مجموعة من طلاب الماجستير من معلمي التربية الخاصة كل حسب المنطقة التابع لها بمقابلة مشرفي الإدارات التعليمية التابعين لها وشرح الغرض من الاستطلاع والغرض من الدراسة وكيفية الاستجابة على الاستطلاع وكيفية ترتيب الأولويات ،ويقوم نفس القائم بالتوزيع بجمع الاستمارات بعد الانتهاء منها وقد تم اعطاء مهلة بلغت شهرا لجمع الاستمارات بصورة نهائية .

2- تم تفريغ آراء عينة البحث التي تم التطبيق عليها بعد جمع الاستمارات وتحليل الاستجابات، واعادة صياغتها في صورة متطلبات ومشكلات بحثية بلغ عددها (60) مشكلة (**ملحق3**).

3- تم تصنيف العبارات إلى مجالات يندرج تحت كل منها مجموعة من المشكلات التي تتطلب مزيدا من البحث من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة(**ملحق2**).

4- لحساب معامل الثبات الخارجي قام اثنين من أعضاء هيئة التدريس بتصنيف العبارات التي تمثل مشكلات بحثية والتي تنتمي إلى المجالات العامة ،وذلك للتأكد من صدق ما تم تصنيفه. وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام تحليل التباين احادي الاتجاه (winer,1975;Thorndike,1982)،وقد بلغ معامل ثبات التصنيف (.,82).

ثانيا: تطبيق استطلاع الراي الثاني(المقيد):

1- بعد الانتهاء من التطبيق تم جمع الاستمارات وتفريغ البيانات وتقدير الدرجات.

2- تم معالجة البيانات احصائيا باستخدام برنامج(SPSS).

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم اتباع الأساليب الاحصائية التالية:

أولا: الاجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " **ما مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟** تم تحديد مجالات المشكلات البحثية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومن ثم لا يتطلب اجراء معالجة احصائية.

ثانيا: الاجابة عن السؤال الثاني: تم معالجة السؤال الثاني احصائيا والذي ينص على" ما ترتيب مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بالتربية الخاصة وفقا لدرجة أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟ كما يلي: تم استخدام أسلوب التحليل العاملي على الدرجة الكلية لكل معلم من المعلمين الذين تم التطبيق عليهم والمتعلق بترتيب مجالات المشكلات البحثية، حيث تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لترتيب المجالات البحثية التي حددها المعلمون لأن الدرجات كانت متقاربة مما مثل صعوبة في التمييز بين الاستجابات من حيث أولوياتها، كما تم تحديد (30) مجالا تم تصنيفهم باستخدام التحليل العاملي لتسهيل عملية التصنيف خلال اجراء المقارنة(**ملحق4**).

تم اجراء التحليل العاملي للمجالات الثلاثين على اعتبار أن كلا منها يعد متغيرا مستقلا (اجراء متعاقب)(Morrison,1976) .

وللوقوف على القيمة المقبولة للاختيار تم :

- قبول معامل الارتباط بين المجال البحثي والرئيسي الذي يساوي أو يكون أكبر من (45,.) باعتبار أن هذه القيمة تمثل حداً مقبولاً للاختيار وفقاً لماحددته (Abdel-Gaid,et al.1986) (حسن، 21، 1987-23).
- قبول معامل الارتباط بين المجال البحثي الرئيسي والمجالات الرئيسة الخمس الباقية أقل من (55,.).

ثالثا: الاجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على" ما أثر كل من نوع التخصص الذي يقوم بتدريسه معلم التربية الخاصة وعدد سنوات خبرته ومستوى تأهيله في تقديره لأهمية مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة؟ "بالإضافة إلى التحقق من صحة الفروض ذات العلاقة ، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد في ثلاثة عوامل وذلك على الدرجة الكلية لكل معلم من عينة البحث ،حيث يعد هذا الأسلوب من الأساليب المناسبة لاستخدامه مع العوامل التصنيفية المتضمنة في الدراسة (Kerlinger&Pendhazur,1973;Games,1975).كما تم استخدام اختبار "توكي" للمقارنات المتعددة بين المتوسطات في حالة وجود فروق دالة احصائيا في ضوء القيم التي تم الحصول عليها من تحليل الانحدار المتعدد.ومن ثم تم الحصول على القيمة الاعلى للفرق الدال ومقارنته بقيم الفروق في تلك المتوسطات من خلال المعادلة التالية:

$$\sqrt{\frac{\text{مقدار الانحدار المتعدد}}{\text{عدد الملاحظات}}} \times \text{القيمة الجدولية للإحصائي } q$$

قيمة اعلى فرق دال=

عند مستوى دلالة (5.،) .

فروض الدراسة:

تم صياغة الفروض الصفرية التالية للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:تم صياغة الفروض صفرية نظرا لصعوبة ارجاع الفروق إلى نظرية بعينها في المجال كما يقتضي منطق الفروض الاحصائية التنبؤية (Henkel,1976):

1- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (5.،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف نوع التخصص.

2- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة.

3- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف مستوى التأهيل.

4- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين نوع التخصص وعدد سنوات الخبرة.

5- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين التخصص ومستوى التأهيل.

6- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين عدد سنوات الخبرة ومستوى التأهيل.

7- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (‎.‎5،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين التخصص وعدد سنوات الخبرة ومستوى التأهيل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

فيما يلي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفقا لما اسفرت عنه الاجابة عن تساؤلات البحث.

أولاً : عرض نتائج السؤال الأول الذي ينص على"ما مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

وقد توصلت النتائج إلى تحديد ثلاثين مجالا للمشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ويوضح الجدول التالي (3)هذه المجالات.

جدول(3)

المجالات البحثية لمشكلات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

م	المجال البحثي
.1	بحوث تتعلق بأثر التدخل المبكر(Response to intervention (RTI في تقليل صعوبات التعلم
.2	بحوث تتعلق بفاعلية مجال تحليل السلوك في تقليل النشاط الزائد.
.3	بحوث تتعلق بأثر القضايا المعاصرة في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة
.4	بحوث تتعلق بأثر ملاحظة ذوي صعوبات التعلم في تعلم ذوي الحاجات الخاصة
.5	بحوث تتعلق بأثر العوامل الانفعالية والرضا الوظيفي على كفاءة معلمي التربية الخاصة.
.6	بحوث تتعلق بأثر بيئة التعلم الأقل تقييدا على تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
.7	بجوث تتعلق بأثر الدمج على تعلم ذوي الحاجات الخاصة.
.8	بحوث تتعلق باثر الأنشطة المعرفية في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
.9	بحوث تتعلق بأنسب طرق التدريس للمعاقين(صعوبات تعلم) في فصول المتفوقين
.10	بحوث تتعلق بأثر استخدام أسلوب تقييم التعليم الفردي لتحديد مستوى مهارات ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات من وجهة نظر المعلمين.
.11	بحوث تتعلق بأثر استخدام تقييم التدخلات التعليمية على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم و على صانعي القرار.
.12	بحوث تتعلق باستخدام التصميمات شبه التجريبية لتقييم التدخلات التعليمية استنادا الى بيانات اداء الطلاب والملاحظة المباشرة وآراء المعلمين.
.13	بحوث متعلقة بأثر استخدام مراكز مصادر التعلم والأنشطة الطلابية في التدريس على تعلم ذوي صعوبات التعلم وتصورات المعلمين لها .
.14	بحوث متعلقة باستخدام أنسب استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم في فصول العاديين.
.15	بحوث تتعلق بأثر استخدام الدراسات الكمية في التدريس لذوي صعوبات التعلم مثل دراسات الارتباط.
.16	بحوث تتعلق بأثر العمل كفريق من المعلمين وتعرف توجهاتهم في بحوث ذوي صعوبات التعلم.

.17	بحوث تتعلق باثر استخدام المعايير العالمية لتقييم بحوث ذوي صعوبات التعلم.
.18	بحوث تتعلق بالمهارات الأكاديمية ومستويات تعلمها من جانب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
.19	بحوث تتعلق بأثر استخدام أسلوب ما وراء المعرفة في ضوء البنائية الاجتماعية في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
.20	بحوث تتعلق بالمفاهيم العلمية والرياضية ومستويات استيعابها لمسايرة حركة اصلاح تعلم العلوم والرياضيات..
.21	بحوث تتعلق بأثر توظيف التقنيات الحديثة في الاستراتيجيات التدريسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
.22	بحوث تتعلق بأثر التعلم النشط في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.
.23	بحوث تتعلق بأثر التنوع الثقافي والاقتصادي ، والعائلي ، والبيئة ، المجتمع) على تعلم ذوي الحاجات الخاصة.
.24	بحوث تتعلق بأثر النمو المهني لمعلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة
.25	بحوث الخدمات والاحتياجات المساندة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
.26	بحوث تتعلق بتحديد مستوى النمو العقلي وأساليب تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
.27	بحوث تتعلق بأثر استخدام الوسائل الالكترونية المتنوعة في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة
.28	بحوث تتعلق ببرامج اعداد معلمي التربية الخاصة بكليات التربية قبل الخدمة
.29	بحوث تتعلق باثر استخدام الأساليب المعرفية المختلفة في تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
.30	بحوث تتعلق بأثر استخدام مداخل متنوعة لتنظيم محتوى مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة

يلاحظ من الجدول السابق(3) اشتقاق هذه المجالات البحثية من عدد كبير من المشكلات بلغ عددها أكثر من خمسة وسبعين مشكلة ،أعرب عنها معلمي التربية الخاصة

بضرورة إجراء بحوث عليها ،وقد تم تصنيف هذه المشكلات تحت المجالات الثلاثـــين ، حيث يعبر كل مجال عن مجموعة من المشكلات البحثية.

ثانياً :عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على"ما ترتيب مجالات المشكلات البحثيـــة المتعلقة بالتربية الخاصة وفقا لدرجة أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟

تم ترتيب مجالات المشكلات البحثية لبحوث التربية الخاصة ،حيث تم تـــصنيف مجـــالات المشكلات البحثية الثلاثين التي تم التوصل إليها خلال الاجابة عن السؤال الأول إلى ست مجالات بحثية رئيسة تم ترتيبها وفقا لأهميتها تنازليا من وجهة نظـــر معلمـــي التربيـــة الخاصة في ضوء تباينات القيم لهذه المجالات الرئيسة التي أسفر عنها التحليل الاحصائي.

وقد تم ترتيب مجالات المشكلات البحثية الثلاثين تحت كل مجال رئيسي في ضوء قـــيم تتابعات مجالات المشكلات البحثية .ويوضح الجدول التالي(4) المجالات البحثيـــة مرتبـــة تنازليا وفقا لقيم التباين .

جدول (4)

المجالات البحثية مرتبة تنازليا وفقا لقيم التباين

م	المجال الرئيس للمشكلة البحثية	نسبة التباين	المتوسط
1	التدخل المبكر والخدمات المساندة	13,23	4 ,13
2	معلم التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس	11,03	3 ,87
3	أساليب التقييم لذوي الاحتياجات الخاصة	10,23	3 ,63
4	التقنيات الحديثة في التربية الخاصة	8,34	3 ,51
5	المهارات الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة	7,13	3 ,23
6	تنظيم المحتوى في برامج ذوي الحاجات الخاصة	7,01	3 ,12

يتضح من الجدول السابق(4) أن مجال المشكلة البحثية الرئيـــسي الأول يفـــسر 13,23 من التباين الكلي للمجالات الرئيسة الستة الناتجة عن التحليل العـــاملي لمجـــالات المشكلات البحثية.

ويوضح الجدول التالي(5) مجالات المشكلات البحثية الرئيسة والفرعيـــة التـــي تندرج تحتها.

جدول(5)

مجالات المشكلات البحثية مرتبة تنازليا وفقا لقيم تشبعاتها

م	رقم المجال	مجال المشكلة البحثية	قيمة التشبع	المتوسط	المتوسط العام
المجال الرئيس الأول: التدخل المبكر والخدمات المساندة					
1	1	بحـــوث تتعلـــق بـــأثر التـــدخل المبكـــر Response to intervention (RTI) في تقليل صعوبات التعلم	,886	4,88	3,88
2	2	بحوث تتعلق بفاعلية مجال تحليل الـــسلوك في تقليل النشاط الزائد.	,866	4,68	
3	4	بحوث تتعلق بأثر ملاحظة ذوي صعوبات التعلم في تعلم ذوي الحاجات الخاصة	,786	3,58	
4	23	بحوث الخدمات والاحتياجات المساندة فـــي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	,606	3,28	
5	25	بحـــوث تتعلـــق بـــأثر التنـــوع الثقـــافي والاقتـــصادي ، والعائليـــة ، والبيئـــة ، المجتمع) على تعلم ذوي الحاجات الخاصة.	,576	2,98	
المجال الرئيس الثاني: معلم التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس					
1	3	بحوث تتعلق بأثر القضايا المعاصرة فـــي التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	,866	4,78	
2	5	بحوث تتعلق بأثر العوامل الانفعالية والرضـــا الوظيفي على كفاءة معلمي التربية الخاصة.	,746	4,18	
3	6	بحوث تتعلق بأثر بيئة التعلم الأقل تقييـــدا على تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.	,716	3,18	
4	7	بحوث تتعلق بأثر الدمج علـــى تعلـــم ذوي الحاجات الخاصة.	,610	2,87	

م	رقم المجال	مجال المشكلة البحثية	قيمة التشبع	المتوسط	المتوسط العام
5	8	بحوث تتعلق باثر الأنشطة المعرفية في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.	,596	2,78	
6	9	بحوث تتعلق بأنسب طرق التدريس للمعاقين(صعوبات تعلم) في فصول المتفوقين	,584	2,88	
7	13	بحوث متعلقة بأثر استخدام مراكز مصادر التعلم والأنشطة الطلابية في التدريس على تعلم ذوي صعوبات التعلم وتصورات المعلمين لها .	,576	3,23	3,34
8	14	بحوث متعلقة باستخدام انسب استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم في فصول العاديين.	,565	3,18	
9	15	بحوث تتعلق بأثر استخدام الدراسات الكمية في التدريس لذوي صعوبات التعلم مثل دراسات الارتباط.	,548	3,28	
10	16	بحوث تتعلق بأثر العمل كفريق من المعلمين وتعرف توجهاتهم في بحوث ذوي صعوبات التعلم.	,526	4,01	
11	19	بحوث تتعلق بأثر استخدام أسلوب ما وراء المعرفة في ضوء البنائية الاجتماعية في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.	,519	4,00	
12	22	بحوث تتعلق بأثر التعلم النشط في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.	,506	3,99	
13	24	بحوث تتعلق بأثر النمو المهني لمعلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة	,479	2,68	

م	رقم المجال	مجال المشكلة البحثية	قيمة التشبع	المتوسط	المتوسط العام
14	28	بحوث تتعلق ببرامج اعداد معلمي التربية الخاصة بكليات التربية قبل الخدمة	.467	2,58	
15	29	بحوث تتعلق بأثر استخدام الأساليب المعرفية المختلفة في تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	,458	2,46	
المجال الرئيس الثالث: أساليب التقييم لذوي الاحتياجات الخاصة					
1	10	بحوث تتعلق بأثر استخدام أسلوب تقييم التعليم الفردي لتحديد مستوى مهارات ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات من وجهة نظر المعلمين.	,833	4,12	3,99
2	11	بحوث تتعلق بأثر استخدام تقييم التدخلات التعليمية على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم و على صانعي القرار.	.713	4,46	
3	12	بحوث تتعلق باستخدام التصميمات شبه التجريبية لتقييم التدخلات التعليمية استنادا إلى بيانات أداء الطلاب ،والملاحظة المباشرة ،وآراء المعلمين.	,648	3,35	
4	17	بحوث تتعلق بأثر استخدام المعايير العالمية لتقييم بحوث ذوي صعوبات التعلم.	,523	4,03	
المجال الرئيس الرابع:التقنيات الحديثة في التربية الخاصة					
1	21	بحوث تتعلق بأثر توظيف التقنيات الحديثة في الاستراتيجيات التدريسية لذوي الاحتياجات الخاصة.	,688	2,95	2,81
2	26	بحوث تتعلق بتحديد مستوى النمو العقلي وأساليب تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	,578	2,67	

م	رقم المجال	مجال المشكلة البحثية	قيمة التشبع	المتوسط	المتوسط العام
3	27	بحوث تتعلق بأثر استخدام الوسائل الالكترونية المتنوعة في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة	,543	2,82	
المجال الرئيس الخامس: المهارات الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة					
1	18	بحوث تتعلق بالمهارات الأكاديمية ومستويات تعلمها من جانب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	,643	2,43	2,50
2	20	بحوث تتعلق بالمفاهيم العلمية والرياضية ومستويات استيعابها لمسايرة حركة اصلاح تعلم العلوم والرياضيات..	,623	2,56	
المجال الرئيس السادس:تنظيم المحتوى في برامج ذوي الحاجات الخاصة					
1	30	بحوث تتعلق بأثر استخدام مداخل متنوعة لتنظيم محتوى مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة	,427	2,29	2,29

يتضح من جدول (5) السابق أن مجالات المشكلات البحثية المتشبعة تحت هذا المجال الرئيسي تجاوزت قيم تشبعاتها(45 ,)،كما يتضح أن معلمي التربية الخاصة (عينة البحث) أولوية داخل هذا المجال الرئيس الأول لثلاثة انواع من البحوث أولها بحوث التدخل المبكر،وثانيها بحوث تحليل السلوك،وثالثها بحوث ملاحظة ذوي صعوبات التعلم.،حيث حصلت على أعلى معدلات تشبع ،حيث بلغت على الترتيب (886,-866,-786,).كما يتضح أيضا أن المجالات البحثية المتعلقة بأثر التنوع الثقافي والاقتصادي ، والعائلي ، والبيئة ، المجتمع) على تعلم تلاميذ ذوي الحاجات الخاصة قد حصلت على أقل ارتباط.(576,)،على الجانب الآخر احتلت البحوث المتعلقة بمجال بحوث الخدمات والاحتياجات المساندة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة قيمة متوسطة لمعامل الارتباط ، بلغت(606,).

وبالنسبة للمجال الرئيسي الثاني المتعلق بمعلم التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس،يوضح جدول(4) أن هذا المجال يفسر(11,03) من التباين الكلي للمجالات الستة الناتجة عن التحليل العاملي لمجالات المشكلات البحثية في ميدان التربية الخاصة.كما يتضح من الجدول السابق(5) أن قيم تشبعات المشكلات البحثية لهذا المجال تجاوزت القيمة(45,) التي تم تحديدها لاختيار المجالات البحثية الفرعية تحت أي من المجالات الرئيسية الستة ،ويتضح من جدول(5) أيضا أن مجالات المشكلات البحثية المتعلقة ببحوث القضايا المعاصرة وأثرها في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة،قد احتلت الأولوية الأولى حيث حصلت على قيمة اعلى في التشبع (الارتباط) بلغت(866,)،بينما حازت المجالات الفرعية أرقام(5-6-7-8-9- 13-14-15-16-19-22) على أولوية متوسطة في التشبع ؛على الجانب الآخر حازت المجالات الفرعية أرقام 24-28-29 على أقل قيم للتشبعات .

أما المجال الثالث الرئيسي المتعلق بأساليب التقييم لذوي الاحتياجات الخاصة يوضح جدول(4) أن هذا المجال يفسر (10,23) من التباين الكلي للمجالات الرئيسة الستة الناتجة عن التحليل العاملي لمجالات المشكلات البحثية في مجال التربية الخاصة .ويتضح من جدول (5) السابق أن المجالات البحثية الفرعية أرقام(10-11) قد حازت على أعلى التشبعات،بينما حازت المجالات الفرعية رقم (12) على قيمة تشبع متوسطة ،في حين حصل المجال البحثي الفرعي رقم(17)على أقل التشبعات داخل هذا المجال الرئيسي.

وبالنسبة للمجال الرابع المتعلق بالمهارات الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة يوضح جدول(4) إن هذا المجال يفسر(8,34) من التباين الكلي للمجالات الرئيسة الستة الناتجة عن التحليل العاملي لمجالات المشكلات البحثية في مجال التربية الخاصة .ويتضح من جدول (5) السابق أن المجال البحثي الفرعي رقم(21) قد حصل على أعلى التشبعات بقيمة بلغت (688,)،بينما حاز المجال الفرعي رقم(26) على قيمة متوسطة،في حين المجال الفرعي رقم (27) على اقل التشبعات.

أما المجال الخامس المتعلق بالمهارات الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة يوضح جدول(4) ان هذا المجال يفسر(7,13) من التباين الكلي للمجالات الرئيسة الستة الناتجة عن التحليل العاملي لمجالات المشكلات البحثية في مجال التربية الخاصة .ويتضح

من جدول (5) السابق أن المجالين البحثيين الفرعيين رقمي (18، 20) قد حازا على قيم تشبع مرتفعة.وبالنسبة للمجال الرئيس السادس المتعلق بتنظيم المحتوى في برامج ذوي الحاجات الخاصة ،يوضح جدول(4) أن هذا المجال يفسر(7,01) من التباين الكلي للمجالات الرئيسة الستة الناتجة عن التحليل العاملي لمجالات المشكلات البحثية في مجال التربية الخاصة .ويتضح من جدول (5) السابق أن المجال الفرعي رقم (30) قد حاز على أقل التشبعات،حيث لم تصل القيمة إلى حد التشبع(45 ,) المحددة سابقا.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث الذي ينص على"ما أثر كل من نوع التخصص الذي يقوم بتدريسه معلم التربية الخاصة وعدد سنوات خبرته ومستوى تأهيله في تقديره لأهمية مجالات المشكلات البحثية المتعلقة بميدان التربية الخاصة؟

اسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من تحديد ستة مجالات رئيسة للمشكلات البحثية في التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ومن ثم اقتصرت الاجابة عن السؤال الثالث على دراسة أثر العوامل التصنيفية الثلاث على المجالات الستة الرئيسة دون التعرض لدراسة أثرها على تحديد المجالات الثلاثين كل منها على حدة ،حيث تشبع كل مجال منها تحت أحد المجالات الرئيسة الستة، وبالتالي فإن أثر العوامل التصنيفية على المجالات الستة الرئيسة ينعكس بالتبعية على المجالات الفرعية الثلاثين.

ويوضح الجدول التالي(6) قيم " ف " الناتجة عن تحليل الانحدار المتعدد لدرجات معلمي التربية الخاصة لأهمية مجالات المشكلات البحثية الرئيسة الستة .

جدول(6)

قيم"ف" الناتجة من تحليل الانحدار المتعدد للمجالات الرئيسة الستة

مصدر التباين	قيم " ف " للمجالات الستة					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
نوع المادة	،54	1، 58	*69، 18	،84	،64	،84
سنوات الخبرة	*4، 56	*9، 74	،48	،51	،32	،74
مستوى التأهيل	*39، 18	*169، 28	*349، 25	*87، 23	*269، 34	،64
التفاعل بين نوع المادة وسنوات الخبرة	*19، 48	1، 28	1 ،23	*139، 48	1 ،34	،54
التفاعل بين نوع المادة ومستوى التأهيل	2 ، 48	1، 4 6	*45، 28	*73 ، 28	،94	،74
مصدر التباين	قيم "ف" للمجالات الستة					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
التفاعل بين سنوات الخبرة ومستوى التأهيل	،84	*7، 4 6	*5، 4 6	*115، 4 6	،34	،23
التفاعل بين نوع المادة وعدد سنوات الخبرة ومستوى التأهيل	،74	،58	،74	، 18	1 ، 45	،44

*قيمة " ف " دالة عند مستوى 5 ،، .

رابعا: عرض نتائج التحليل الاحصائي تبعا لفروض البحث:

1- عرض نتائج الفرض الأول الذي ينص على:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (5.،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف نوع التخصص. يتضح من جدول(6)السابق ان قيم "ف" المحسوبة لأثر هذا العامل المتمثل في نوع التخصص(صعوبات تعلم -فكري-إعاقات سمعية -بصرية -حركية) للمجالات الستة ، على الترتيب (54،-584 ،1-18 ،69*-84،- 64، -84،) والتي اسفر عنها التحليل العاملي، وتعد هذه القيم أقل من القيمة الجدولية ومستوى دلالة 5. ، عدا القيمة المتعلقة بالمجال الثالث،وهي دالة عند مستوى(5 .،)،وتعني هذه النتيجة عدم رفض الفرض الصفري الأول للمجالات الستة عدا المجال الثالث الذي يرفض المجال الصفري.وهذا يعني أن أولويات بحوث التربية الخاصة في المجال الثالث تختلف باختلاف نوع التخصص، وفي ضوء ذلك يقتضي منطق التحليل الاحصائي اكمال عملية التحليل الاحصائي للتعرف على أي المتوسطات كانت السبب في وجود هذه الفروق بين معلمي التربية الخاصة ذوي التخصصات المختلفة ،ومن ثم تم استخدام طريقة "توكي" كما بالجدول التالي(7).

جدول (7)

قيم توكي"للتعرف على دلالة الفروق بين درجات الأهمية لمعلمي التربية الخاصة ككل

المجموعة	صعوبات تعلم	فكري	سمعي	بصري	حركي
المتوسط	15، 43	15، 27	15، 13	11، 13	10، 23

يتضح من الجدول السابق(7) أن الفرق بين متوسط درجات معلمي صعوبات التعلم والفكري والسمعي وبين معلمي البصري ،والفرق بين متوسط درجات معلمي صعوبات التعلم والفكري والسمعي وبين معلمي الحركي دال عند مستوى(5.،)،على الجانب الآخر لاتوجد فروق دالة بين متوسط درجات معلمي الصعوبات والفكري والسمعي،كما لاتوجد فروق بين البصري والحركي.

2- عرض نتائج الفرض الثاني الذي ينص على: لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (5.،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة.يتضح من الجدول السابق(6)أن قيم "ف"المحسوبة للمجالات الستة على الترتيب(56 ،4*-74 ،

9*-48،-51،-32،-74،) وهي قيم غير دالة عـدا القيمتـين المتعلقتـين بالمجـالين الرئيسين الأول والثاني ،مما يعني رفض الفرض الصفري لهما وعـدم رفـضه لبـاقي المجالات الأخرى.وللتعرف على دلالة الفروق بين المجالين الأول والثـاني تـم إجـراء اختبار "توكي"،حيث يوضح جدول(8) قيم متوسطات المجالين الأول والثاني الذي يتـضح منه وجود فروق بين المجموعتين في تقدير أهمية المشكلات البحثية في هذين المجـالين لصالح المجموعات الأعلى في سنوات الخبرة.

جدول(8)

قيم "توكي"للتعرف على دلالة الفروق بين درجات الأهمية للمشكلات البحثية المتعلقة بالمجال الأول والمجال الثاني المتعلقة بسنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	
	10.1 سنوات	10 سنوات فأكثر
الأول	25، 17	28، 27
الثاني	22، 29	27، 13

يتضح من الجدول السابق(8) وجود فروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

3-عرض نتائج الفرض الثالث الذي ينص على :لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (5،.) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى اختلاف مستوى التأهيل.يتضح من جدول (6) أن قيم "ف" المحسوبة لأثر هذا العامل على الترتيب(18 ،39*-28 ،169*-25 ، 349*-23 ،87*-34 ،269*-64،)وهي دالة عند (5،.) عدا قيمة المجال السادس ، مما يعني رفض الفرض الصفري الثالث للمجالات الخمسة الأولى الرئيسة وعـد رفـضه للمجال الرئيس السادس.وحيث يحتوي هذا العامل على مستويين (مؤهل تربويـا – غيـر مؤهل تربويا) مما يعني ارجاع هذا العامل للمتوسط الأعلى بين المجموعات دون الحاجة لإجراء اختبار "توكي".ويوضح الجدول التالي(9) متوسطات درجات الأهمية التي حـددها معلمو التربية الخاصة للمشكلات البحثية للمجالات الخمسة الرئيسة عدا المجال الـسادس المتعلقة بمستوى التأهيل.

جدول(9)

متوسطات درجات الأهمية كما حددها معلمو التربية الخاصة للمشكلات البحثية للمجالات الخمسة الرئيسة الأولى المتعلقة بمستوى التأهيل

المجال	معلمي التربية الخاصة	
	مؤهلين تربويا	غير مؤهلين تربويا
الأول	35، 11	29، 27
الثاني	21، 49	16، 13
الثالث	15، 67	14، 23
الرابع	18، 11	13، 24
الخامس	10، 13	5 ، 67

4-عرض نتائج الفرض الرابع الذي ينص على: لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.،5) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين نوع التخصص وعدد سنوات الخبرة.يتضح من جدول (6)أن قيم"ف" المحسوبة لأثر تفاعل هذين العاملين على أولويات المجالات البحثية في ميدان التربية الخاصة هى على الترتيب(48 ،19* -284 ، 1-234، 1-48 ،139*-34، 1-54،) والتي أسفر عنها التحليل العاملي وجميعها غير دالة عدا المجال الأول والرابع،ممايعني رفض الفرض الصفري لهذين المجالين وعدم رفضه للمجالات الأخرى ،ومن ثم تم اجراء اختبار "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الستة رأسيا وأفقيا كما يتضح من الجدول التالي(10).

جدول (10)

نتائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأهمية لأثر التفاعل بين عامل التخصص وعامل سنوات الخبرة للمجال الأول

عدد سنوات الخبرة	معلم صعوبات تعلم	معلم فكري	معلم سمعي	معلم بصري	معلم حركي
10-1 سنوات	26، 41	25، 31	24، 45	21، 56	19، 23
10 سنوات فأكثر	29، 81	31، 23	27، 56	22، 56	21، 34

يتضح من الجدول السابق(10) وجود دلالة لأثر التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة لصالح معلم صعوبات التعلم والفكري والسمعي ذوي سنوات الخبرة أكثر من عشر سنوات.

ويوضح جدول(11) نتائج توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لأثر التفاعل بين عامل التخصص وسنوات الخبرة للمجال الرئيس الرابع.

جدول (11)

نتائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأهمية لأثر التفاعل بين عامل التخصص وعامل سنوات الخبرة للمجال الرابع

عدد سنوات الخبرة	معلم صعوبات تعلم	معلم فكري	معلم سمعي	معلم بصري	معلم حركي
10-1 سنوات	13، 43	13، 31	12، 95	11، 59	10، 53
10 سنوات فأكثر	19، 71	19، 53	19، 23	15، 65	14، 94

يتضح من الجدول السابق(11) عدم وجود فروق دالة بين ذوي الخبرة من 1-10 سنوات وكذلك بين 10 سنوات فأكثر ،على الجانب الآخر يوجد فروق دالة عند مستوى(0.5) لصالح عدد سنوات الخبرة لمعلمي الصعوبات والفكرية والسمعي. وعند المقارنة الرأسية يتضح وجود فروق لصالح ذوي سنوات الخبرة أكثر من عشر سنوات .

5-**عرض نتائج الفرض الخامس الذي ينص على** : لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.5) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين التخصص ومستوى التأهيل.يتضح من جدول (6) أن قيم"ف" المحسوبة لأثر تفاعل التخصص ومستوى التأهيل على أولويات المجالات الرئيسة الست في ميدان التربية الخاصة كانت على الترتيب(48 ، 2-6 4 ،1-28 ،45*-28 ، 73*-94، -74،) والتي أسفر عنها التحليل العاملي وهي غير دالة في جميع المجالات عدا المجالين الثالث والرابع ، وهذا يعني رفض الفرض الصفري لهذين المجالين وعدم رفضه للمجالات الأخرى.ومن ثم يلزم منطق التحليل الاحصائي مقارنة الفروق بين المتوسطات الستة للعاملين (التخصص

ومستوى التأهيل) . كما يتطلب أيضا إجراء المقارنات أفقيا ورأسيا.ويوضح جـدول(12) نتائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفروق الستة لكل مجال على حدة.

جدول(12)

نتائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأهمية لأثر التفاعل بين عامل التخصص ومستوى التأهيل للمجال الثالث

مستوى التأهيل	معلم صعوبات تعلم	معلم فكري	معلم سمعي	معلم بصري	معلم حركي
مؤهل تربويا	17، 23	16، 91	15، 95	13، 59	12، 63
غير مؤهل تربويا	20، 71	18، 38	18، 73	15، 65	14، 94

يتضح من الجدول السابق(12)عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات معلم الصعوبات ومعلم فكري المؤهلين تربويا ،وعدم وجود فروق بـين متوسـطات درجـات صعوبات وسمعي المؤهلين تربويا،كما يتضح عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجـات معلم فكري وسمعي،كما يتضح من جدول(12) عدم وجود فروق بين معلم فكري ومعلـم سمعي لغير المؤهلين تربويا؛على الجانب الآخر يوجد فرق دال عند مـستوى(0.5) بـين معلم صعوبات ومعلـم سـمعي المـؤهلين تربويا،ويوجـد فـرق دال احـصائيا عنـد مستوى(0.5)بين معلم صعوبات ومعلم سمعي غير المؤهلين تربويا ،كما يوجد فـرق دال احصائيا عند مستوى(0.5) بين معلم صعوبات وفكري وسـمعي وبـين معلـم بـصري وحركي المؤهل تربويا،كما يوجد فرق دال عند مستوى (0.5) بين معلم صعوبات وفكري وسمعي وبين معلم بصري وحركي غير المؤهل تربويا.

وعند اجراء المقارنات رأسيا يتضح وجود فروق دالـة بـين المـؤهلين وغيـر المؤهلين تربويا .

ويوضح جدول(13) تائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفـروق بـين متوسـطات درجات الأهمية لأثر التفاعل بين عامل التخصص ومستوى التأهيل للمجال الرابع.

جدول(13)

نتائج اختبار"توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأهمية

لأثر التفاعل بين عامل التخصص ومستوى التأهيل للمجال الرابع

مستوى التأهيل	معلم صعوبات تعلم	معلم فكري	معلم سمعي	معلم بصري	معلم حركي
مؤهل تربويا	19، 73	18، 91	18، 65	14، 59	13، 83
غير مؤهل تربويا	13، 71	13، 35	13، 28	10، 65	10، 44

يتضح من جدول (13) السابق عدم وجود فروق دالة بين معلم صعوبات وفكري وسمعي المؤهل تربويا،وكذلك لغير المؤهلين تربويا،على الجانب الآخر توجد فروق دالة عند مستوى (0.5) بين معلم صعوبات وفكري وسمعي وبين معلم بصري وحركي المؤهل تربويا لصالح معلم صعوبات وفكري وسمعي،كما يوجد فروق دالة عند مستوى (0.5) بين معلم صعوبات وفكري وسمعي وبين بصري وحركي لصالح معلم صعوبات وفكري وسمعي غير المؤهل تربويا.وعند اجراء المقارنات رأسيا يلاحظ وجود فروق دالة عند مستوى (0.5) بين غير المؤهلين والمؤهلين لصالح المؤهلين تربويا في جميع الحالات.

6-عرض نتائج الفرض السادس الذي ينص على :لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.5) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين عدد سنوات الخبرة ومستوى التأهيل. يتضح من جدول (6) ان قيم"ف" المحسوبة لأثر تفاعل سنوات الخبرة ومستوى التأهيل على الترتيب(84،-6 4 ،7* -6 4 ،5*-6 4، 115* -34،-23،) بالنسبة للمجالات الستة التي أسفر عنها التحليل العاملي،وهى قيم غير دالة عدا المجال الثاني والثالث والرابع،مما يعني رفض الفرض الصفري الخامس لهذه المجالات الدالة وعدم رفضه للمجالات الأخرى غير الدالة.وهذا يقتضي اجراء مقارنة للفروق بين المتوسطات الناتجة من العاملين(سنوات الخبرة ومستوى التأهيل) لكل من المجالات الثلاثة.

ويوضح جدول(14)نتائج طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الثاني.

جدول(14)

طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الثاني

سنوات الخبرة	معلمي تربية خاصة مؤهلين تربويا	معلمي تربية خاصة غير مؤهلين تربويا
1-10 سنوات	24، 73	17، 71
10 سنوات فأكثر	28، 11	22، 45

يتضح من الجدول السابق(14) وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (1-10) سنوات لصالح المؤهلين تربويا ،وبالمثل توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (10 سنوات فأكثر) لصالح المؤهلين تربويا الأكثر من عشر سنوات،كما توجد فروق بين 1-10 سنوات وأكثر من عشر سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات. ويوضح جدول(15)نتائج طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الثالث.

جدول(15)

طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الثالث

سنوات الخبرة	معلمي تربية خاصة مؤهلين تربويا	معلمي تربية خاصة غير مؤهلين تربويا
1-10 سنوات	19، 43	20، 21
10 سنوات فأكثر	23، 41	21، 35

يتضح من الجدول السابق(15) وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (1-10) سنوات لصالح المؤهلين تربويا ،وبالمثل توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (10 سنوات فأكثر) سنوات لصالح المؤهلين تربويا الأكثر من عشر سنوات،كما توجد فروق بين 1-10 سنوات وأكثر من عشر سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات.على الجانب الآخر لاتوجد فروق بين غير المؤهلين والمؤهلين تربويا بين 1-10 سنوات وأكثر من عشر سنوات.

ويوضح جدول(16)نتائج طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الرابع.

جدول(16)

طريقة "توكي" لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الأربعة للمجال الرابع

سنوات الخبرة	معلمي تربية خاصة مؤهلين تربويا	معلمي تربية خاصة غير مؤهلين تربويا
1-10 سنوات	18، 63	14، 29
10 سنوات فأكثر	18، 48	14، 43

يتضح من الجدول السابق(16) وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (1-10) سنوات لصالح المؤهلين تربويا ،وبالمثل توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا من (10 سنوات فأكثر) سنوات لصالح المؤهلين تربويا الأكثر من عشر سنوات،كما لاتوجد فروق بين 1-10 سنوات وأكثر من عشر سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات.على الجانب الآخر لاتوجد فروق بين غير المؤهلين تربويا والمؤهلين تربويا بين 1-10 سنوات وأكثر من عشر سنوات.

7-عرض نتائج الفرض السابع الذي ينص على :لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (5.،) بين متوسطات درجات الأهمية ترجع إلى أثر التفاعل بين التخصص وعدد سنوات الخبرة ومستوى التأهيل.يتضح من جدول(6) ان قيم"ف" المحسوبة لأثر التفاعل بين التخصص وسنوات الخبرة كانت على الترتيب(74،- 58،-74،- 18 ،- 45 ، 1-44،) للمجالات الستة التي أسفر عنها التحليل العاملي ،وجميع هذه القيم غير دالة احصائيا ،وهذا يعني عدم رفض الفرض الصفري.

خامسا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

أشارت نتائج الدراسة بصفة عامة إلى اهتمام معلمي التربية الخاصة بتحديد المجالات التي تتطلب المزيد لإجراء المزيد من البحوث على المشكلات المتضمنة داخل المجالات الستة في مجال التربية الخاصة،وقد يرجع ذلك إلى احساس المعلمين بعدم ارتباط مايجري من بحوث بمايحدث مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة،أو قد يرجع ذلك إلى عدم وجود خريطة بحثية واضحة لبحوث التربية الخاصة ،ومن ثم عدم

استفادة معلمي التربية الخاصة من نتائج تلك البحوث في المجال،وقد يرجع ذلك إلى القصور في إعداد معلمي التربية الخاصة لكيفية توظيف نتائج البحوث ذات العلاقة في مدارس ومناهج ذوي الاحتياجات الخاصة.وبتفحص النتائج بالنسبة للمجال الأول المتعلق بالتدخل المبكر والخدمات المساندة والذي يعد على رأس الأولويات المطلوب إجراء البحوث فيها على المشكلات المتعلقة بها،وهذا يعكس مدى اهتمام معلمي التربية الخاصة بأهمية اجراء البحوث على المشكلات المتعلقة بهذا المجال،حيث احتلت البحوث المتعلقة بالتدخل المبكر(Response to intervention (RTI في تقليل صعوبات التعلم الأولوية الأولى من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التي يجب تناولها من قبل الباحثين في المجال ،وقد يرجع ذلك إلى أن التدخل المبكر لحل المشكلة لذوي الاحتياجات الخاصة يقلل من صعوبة التعلم ،كما يقلل من تفاعل المتعلم مع المعلم ومع أقرانه،وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من(الضويان،الزهراني والغنام ، 2009؛ ودراسة Dunlap,2011 ؛ودراسة2009 ,Scott) .وفيما يتعلق بالمشكلة المرتبطة بالبحوث الوظيفية المتعلقة بفاعلية مجال تحليل السلوك في تقليل النشاط الزائد.فقد حازت على الأولوية الثانية لإجراء البحوث عليها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ،وبالنسبة للمشكلة المرتبطة بالبحوث التي تتعلق بأثر ملاحظة ذوي صعوبات التعلم في تعلم ذوي الحاجات الخاصة،حيث حازت على الأولوية الثالثة،كما حازت المشكلة الرتبطة ببحوث الخدمات والاحتياجات المساندة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على الأولوية الرابعة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة،بينما حازت المشكلة المرتبطة بالبحوث التي تتعلق بأثر التنوع الثقافي والاقتصادي ، والخلفية العائلية الخاصة ، والبيئة ، المجتمع والتاريخ) على تعلم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الأولوية الأخيرة. وقد يرجع ذلك بوجه عام إلى أهمية البحوث الوظيفية التي تؤكد على أهمية النتائج الفردية .،وأهمية المعلومات التفصيلية والمتعمقة عن برامج التربية الخاصة أو برامج أفراد معينين، وقد يرجع ذلك أيضا إلى أهمية تركيز بحوث التربية الخاصة على التنوع بين خصوصيات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.ويمكن أن يرجع ذلك إلى أهمية إمداد صناع القرار بالمعلومات التي يحتاجونها لتحديد ما إذا كان الطالب لديه اعاقات ويحتاج إلى تعليم خاص وخدمات

مساندة، و برامج تعليمية مناسبة للطالب. وهذا يسمح لهم أيضاً بتحديد الخدمات المساندة التي يحتاجها الطالب.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني المرتبط بالمشكلات ذات العلاقة بمعلم التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس، فإنه يأتي في الأولوية الثانية في مجال التربية الخاصة والتي تتعلق بالبحوث ذات العلاقة بأثر القضايا المعاصرة في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة،والبحوث المتعلقة بأثر العوامل الانفعالية والرضا الوظيفي على كفاءة معلمي التربية الخاصة،والبحوث المتعلقة بأثر بيئة التعلم الأقل تقييدا على تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة،والبحوث المتعلقة بأثر الدمج على تعلم ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلى البحوث المتعلقة بأثر الأنشطة المعرفية في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة،والبحوث التي تتعلق بأنسب طرق التدريس للمعاقين(صعوبات تعلم) في فصول المتفوقين،والبحوث المتعلقة بأثر استخدام مراكز مصادر التعلم والأنشطة الطلابية في التدريس على تعلم ذوي صعوبات التعلم وتصورات المعلمين لها ،والبحوث المتعلقة باستخدام انسب استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم في فصول العاديين،والبحوث التي تتعلق بأثر استخدام الدراسات الكمية في التدريس لذوي صعوبات التعلم مثل دراسات الارتباط،والبحوث التي تتعلق بأثر العمل كفريق من المعلمين وتعرف توجهاتهم في بحوث ذوي الحاجات الخاصة،وكذا البحوث التي تتعلق بأثر استخدام أسلوب ما وراء المعرفة في ضوء البنائية الاجتماعية في تعلم ذ وي الاحتياجات الخاصة،والبحوث التي تتعلق بأثر التعلم النشط في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة،والبحوث التي تتعلق بأثر النمو المهني لمعلم التربية الخاصة أثناء الخدمة في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة،والبحوث التي تتعلق ببرامج اعداد معلمي التربية الخاصة بكليات التربية قبل الخدمة،والبحوث تتعلق باثر استخدام الأساليب المعرفية المختلفة في تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،على الترتيب.وقد يرجع ذلك إلى اهتمام معلمي التربية الخاصةبهذه الأساليب التي تقلل من صعوبة تعلم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة. كما يمكن أن يرجع ذلك إلى استشعار معلمي التربية الخاصة بأهمية بحوث التدريب ومواصلة التأهيل العلمي والتربوي في تعليم ذوي الحاجات الخاصة باعتبارها ضرورة تفرضها اعتبارات كثيرة منها : أن مهنة التعليم لذوي الحاجات الخاصة تتطلب نوعاً متميزاً من القدرات والمهارات التي لا توجد بالصدفة وهي من أهم

الجوانب التي تمثل أساساً لنجاحه في عمله بجانب كفاءته العلمية ،خاصة بعد تزايد المعلم ومهامه التي حددها بعض العلماء المهتمين بإعداد معلم ذوي الحاجات الخاصة ، وتدريبه.كما قد يرجع ذلك إلى شعور معلمي التربية الخاصة بأهمية تنمية مهارات التدريس لديهم،وادراكهم أيضا لأهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة لتزويدهم بالمهارات اللازمة للتدريس لذوي الحاجات الخاصة،كما تشير مضامين مشكلات هذا المجال إلى أهمية إجراء مثل هذه البحوث لشعور معلمي التربية الخاصة بأهميتها لهم.وقد احتلت البحوث المتعلقة بالأساليب المعرفية في تعليم ذوي الحاجات الخاصة الأولوية الأخيرة في هذا المجال ،وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي التربية الخاصة ليس لديهم معرفة بهذه الأساليب،وبما يحدث في مثل هذه الأساليب،وقد يرجع ذلك إلى عدم إتاحة الفرصة لدراسة وتطبيق مثل هذه الأساليب المعرفية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Dunlap,2011) التي اهتمت بالتدخل المبكر والخدمات المساندة والممارسات المهنية التدريسية في بحوث التربية الخاصة (صعوبات التعلم) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من(Gorne,2003؛ Osgod,2005؛ Erling,2010؛ Bonnie ,2010 ؛ الخطيب،2010).

وتشير النتائج بوجه عام عند الأخذ في الاعتبار العوامل التصنيفية الثلاثة(نوع التخصص- سنوات الخبرة- مستوى التأهيل)إلى تأثير هذه العوامل بدرجات متباينة على تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية مجالات المشكلات البحثية ؛على الجانب الآخر أشارت النتائج إلى أن سنوات الخبرة لها تأثير في تقديرات معلمي التربية الخاصة لأهمية المشكلات لمرتبطة بالمجال الرئيس الأول المرتبط بالتدخل المبكر والخدمات المساندة،والمشكلات البحثية المرتبطة بالمجال الثاني التي تتعلق بالمشكلات ذات العلاقة بمعلم التربية الخاصة واستراتيجيات التدريس، كما تشير النتائج إلى تأثير نوع التخصص على تقديرات معلمي التربية الخاصة لأهمية المشكلات البحثية المرتبطة بالمجال الثالث الرئيس المرتبط بأساليب التقييم لذوي الإحتياجات الخاصة.كما أشارت النتائج إلى أن تأثير العامل التصنيفي الثالث المتعلق بمستوى التأهيل على تقديرات معلمي التربية الخاصة لأهمية المشكلات البحثية المتعلقة بالمجالات الرئيسة الخمسة الأولى على الترتيب،عدا المجال السادس.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين نوع التخصص وسنوات الخبرة ،حيث أشارت النتائج إلى تأثير هذا التفاعل على المجالين الأول والرابع.وقد اشارت النتائج أيضا إلى وجود تأثير دال للتفاعل بين نوع التخصص ومستوى التأهيل على تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية مشكلات المجال الثالث والمجال الرابع.وفيما يتعلق باثر التفاعل بين مستوى التأهيل ومسنوات الخبرة، أشارت النتائج إلى تأثير هذا التفاعل على تقديرات معلمي التربية الخاصة لأهمية مشكلات المجال الثالث المرتبط بأساليب التقييم لذوي الاحتياجات الخاصة.والمجال الرابع المرتبط بالتقنيات الحديثة لذوي الحاجات الخاصة.ويمكن ارجاع هذه النتائج لأهمية المشكلات المرتبطة بكلا المجالين لمعلمي التربية الخاصة ،ويمكن ارجاع ذلك إلى احساس معلمي التربية الخاصة إلى أهمية تحديث معلوماتهم حول أساليب التقييم ،وأهمية التعرف على التقنيات الحديثة والحاجة إلى توظيفها مع ذوي الحاجات الخاصة،مما دفعهم إلى إعطاء تقدير لأهمية إجراء بحوث في مجالي التقييم والتقنيات الحديثة لذوي الحاجات الخاصة ،ومن ثم فهم يريدون أساليب تقييم جديدة وتقنيات حديثة . وفيما يتعلق بأثر سنوات الخبرة على تقدير معلمي التربية الخاصة لأهمية المشكلات البحثية ،أشارت النتائج إلى تأثير عامل سنوات الخبرة على المجال الأول ،والمجال الثاني لصالح ذوي سنوات الخبرة الأعلى ،وقد يرجع ذلك إلى شعور معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة الأعلى بأهمية التعرف على الأساليب الجديدة في التدخل المبكر و في التدريس تساعدهم في التعامل مع برامج ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنهم يرون أهمية للبحوث التي تتعلق بأثر التدخل المبكر والخدمات المساندة ، وأنهم يحتاجون لأساليب تدريس جديدة تمكنهم من التعامل مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة أثناء التدريس.كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمستوى التأهيل على تقدير معلمي التربية لأهمية المجالات الخمسة الرئيسة الأولى ،حيث أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة المؤهلين تربويا يعطون أهمية كبيرة للمشكلات البحثية المرتبطة بالمجالات الأربعة الخاصة بالتدخل المبكر والخدمات المساندة، ومجال المعلم واستراتيجيات التدريس،ومجال أساليب التقييم ،ومجال التقنيات الحديثة ،وقد يرجع ذلك إلى ان الاعداد التربوي جعلهم أكثر احساس بنوعية هذه المشكلات ،ومن ثم التطلع للتعرف على طبيعة البحوث المتعلقة بها.كما لوحظ أن معلمي التربية الخاصة غير المؤهلين تربويا يعطون أهمية أيضا

للمشكلات البحثية لمتعلقة بإعداد المعلم وأساليب التقييم والتقنيات الحديثة ،وربما يرجع ذلك إلى الحاجة إلى الإعداد المستمر لهم ،بالإضافة إلى إحساسهم بالرغبة في التعرف على أساليب التقييم والتقنيات الحديثة،إما من خلال برامج التدريب أو من نتائج البحوث ذات العلاقة .أما فيما يتعلق بالتفاعل بين عامل التخصص وسنوات الخبرة أشارت النتائج إلى أثر هذا التفاعل على المجال الأول المتعلق بالتدخل المبكر والخدمات المساندة والمجال الرابع المتعلق بالتقنيات الحديثة لصالح ذوي الخبرة الأعلى لمعلمي (صعوبات التعلم- الفكري- السمعي).كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين نوع التخصص وسنوات الخبرة ،وقد يرجع ذلك إلى حاجة معلمي هذه التخصصات إلى تجديد معلوماتهم فيما يتعلق بأساليب التدخل المبكر والخدمات المساندة وكذلك أساليب توظيف التقنيات الحديثة وقد مضى أكثر من عشر سنوات على تخرجهم من كليات التربية. كما أشارت النتائج فيما يتعلق باثر التفاعل بين نوع التخصص ومستوى التأهيل إلى تقدير معلمي التربية الخاصة للمشكلات البحثية للمجالين الثالث المتعلق بأساليب التقييم، والمجال الرابع المتعلق بالتقنيات الحديثة،حيث أشارت النتائج إلى تقدير معلمي التربية الخاصة (صعوبات تعلم- فكري – سمعي) يفوق تقدير معلمي البصري والحركي ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التخصص ، ويمكن أن يرجع ذلك أيضا إلى إدراك معلمي هذه التخصصات الثلاثة للفجوة الموجودة بين برامج هذه التخصصات وأساليب التقييم وبين تطبيق التقنيات الحديثة في هذه البرامج،ويمكن ارجاع ذلك أيضا إلى إدراك المعلمين المؤهلين تربويا لأوجه القصور في أساليب التقييم واوجه القصور في التقنيات الحالية ، نظرا لخبراتهم عن أساليب التقييم والتقنيات الحديثة والتي سبق لهم دراستها في كليات التربية.وفيما يتعلق بالتفاعل بين سنوات الخبرة ومستوى التأهيل أشارت النتائج إلى تقدير معلمي التربية الخاصة للمجالات الثاني المتعلق بالمعلم واستراتيجيات التدريس ،والثالث المتعلق بأساليب التقييم،والرابع المتعلق بالتقنيات الحديثة،حيث أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة المؤهلين تربويا يتمتعون بسنوات خبرة أعلى عن الأقل خبرة،كما أشارت النتائج إلى تقدير معلمي التربية الخاصة غير المؤهلين تربويا ذوي الخبرة الأعلى نفس المشكلات البحثية لنفس المجالات،وإذا تساوت سنوات الخبرة فإن تقدير المعلمين المؤهلين تربويا يكونو أكثر تقديرا للمشكلات من غير المؤهلين تربويا،مما يعني أثر التأهيل

التربوي في هذه المجالات،وعند تساوي مستوى التأهيل يلاحظ تقارب تقديرات معلمي التربية الخاصة ذوي سنوات الخبرة الأعلى مع ذوي الخبرة الأقل مما يدل على أن سنوات الخبرة ليست عاملا حاسما في تقدير أهمية المشكلات البحثية المتعلقة بالمجال الرابع (التقنيات الحديثة) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من(الخطيب،2010؛ Alan,2008 ؛ Franks,2005؛Cook,2004).وفي ضوء هذه النتائج يوصي البحث بما يلي:

1-الاهتمام بوضع خريطة بحثية بالتوجهات المستقبلية لبحوث التربية الخاصة تسهم في البعد عن العشوائية والتكرار والبحوث الفردية.

2-كما أن على الباحثين في مجال التربية الخاصة الاهتمام بمجالات هذه البحوث وبمشكلاتها وأن تكون الأولوية لهذه البحوث حتى يقبل معلمو التربية الخاصة على الاستفادة من نتائجها في تذليل الصعوبات التي تقابلهم.

3-اهتمام الباحثين بنشر نتائج بحوثهم في مجال التربية الخاصة بأسلوب علمي ميسر ليسهل على معلمي التربّية الخاصة استيعابها ومن ثم تطبيقها.

4-الاهتمام من جانب الباحثين بمشكلات البحوث التي حددها معلمو التربية الخاصة في المجالات الستة الرئيسة.

5-الاهتمام باشراك معلمي التربية الخاصة في وضع الخريطة البحثية لأولويات بحوث التربية الخاصة ومن ثم الالتزام بتطبيق نتائجها.

6-وضع تصور مقترح لبحوث التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته تقترح الدراسة الحالية اجراء البحوث التالية:

1-تقييم التوجهات البحثية لبحوث التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

2-اجراء دراسة مقارنة لتوجهات بحوث التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والمتخصصين من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية.

3-اجراء دراسة للتوجهات المستقبلية في رسائل الماجستير والدكتوراه.

4-اجراء دراسة للتوجهات المستقبلية لبحوث التربية الخاصة لعوامل تصنيفية أخرى غير التي تناولها البحث الحالي.

المراجع:

- ابراهيم ،عبدالله علي محمد ،شريف نادية محمد(2012). أولويات بحوث التربية الخاصة وتوجهاتها المستقبلية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية ".بحث منشور ،مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر.العدد 149 يوليو.

- أبو حطب ،فؤاد و صادق ، أمال (1991) ." مناهج الدراسة وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية "، مكتبة الأنجلو المصرية.

- بخش،أميرة طه(2009).واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية ، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.المجلد23،العدد،90،مارس.

- الثبيتي،علي حامد(2005). تصاميم البحوث العلمية ودورها في صدق نتائج الدراسات التربوية.مجلة رسالة الخليج العربي،العدد(108).

- الحديدي،منى(2006).التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول.ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية،(2/11/1427 - 28/10هـ) - 19-22/11/2006).

- حسن، السيد محمد أبو هاشم (1426هـ). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة . مجلة المعرفة.العدد152.

- حسن،عبدالمنعم أحمد(1987).اولويات البحوث في ميدان التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- الخطيب، جمال (2005) .البحوث العربية في التربية الخاصة(1998-2007) تحليل لتوجهاتها،وجودتها،وعلاقتها بالممارسات التربوية:الأردن:المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد،6،العدد285،4-302.

- الزهيري ،إبراهيم و أيوب ،محمود (2004)."رؤية مستقبلية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة بكليات التربية بسلطنة عمان " ، الندوة العلمية المشتركة بين كليتي التربية بصحار و الرستاق الفترة 4-2004/5/5م ،ص4.

- الضويان ،محمد بن عبدالله و الزهراني،علي بن مزهر،الغنام،عبدالرحمن بن عبدالله الغنام (2009). أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف،مجلة المعرفة، العدد 51 .

- عماد الدين ،منى (2001). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي. بيروت:

- قنوع، نزار، إبراهيم، غسان، العص، جمال (2005). البحث العلمي في الوطن العربي :واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا.، (4)مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية،79- 93.

- هارون، صالح (2004). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

- الوابلي ،عبدالله (2006هـ).مناهج التربية الخاصة في ظل المستجدات الحديثة. ملتقى واقع التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية . 19_20 صفر. مركز الملك فهد الثقافي _الرياض.

- وزارة التعليم العالي(2005)..مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية. ندوة التربية الخاصة التي عقدت بالمملكة العربية السعودية 28 - 27شوال 1426هـ الموافق 29 - 30 نوفمبر2005 ،جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية :

- Abdel-Gaid, S. Trueblood,C. and Shrigley ,R.(1986).A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. Journal of Research in Science Teaching ,Volume 23, Issue 9, pages 823-839.

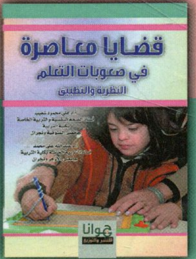
-Alan F (2008).Accessible Computing -- Past Trends and Future Suggestions: Commentary on "Computers and People with Disabilities",. Newell University of Dundee .

- Allyn & Bacon/Longman Peggy Dettmer,Linda P. Thurston Norma J. Dyck (2005).Consultation, Collaboration, And Teamwork For Students With Special Needs, 5/E

- Bonnie S. Billingsley(2010). Special Education Teacher Retention and Attrition,A Critical Analysis of the Research Literature, Virginia Polytechnic Institute and State University, The Journal of special education.
- Buchanan KL, 2000. Stress and the evolution of condition-dependent signals. Trends Ecol Evol 15:156-160.
- Cooke,N,(2004).Using Distance Education Technology To Train Special Education Teacher- A case Study. Available on line form.www.e.libray.com.
- Dunlap, Glen (2011).Topics in Early Childhood SpecialEducation, Topics in Early Childhood Special Education 2010 30: 31,Future Topics, Hammill Institute on Disabilities, educational and scientific journals
- Erling E. Boe(2010).Long-Term Trends in the National Demand, Supply, and Shortage of Special Education Teachers, University of Pennsylvania Graduate School of Education,The Journal of Special Education,40,3,138-150.
- Forness, S. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta-analysis?
- Franks,D,(2005).program Assessment Practices in Special Education teacher Preparation Programs. Preventing School Failure,55.(4).183-189.
- Games,P.A(1975).Confounding Problems in Multifactor Aov when Using Several Organismic Variables of Limited Reliability .American Educational Research Journal ,12(2),225-322.
- Gorne,L,(2003).Quality Indicators in Inclusive Education Programs. California State University- Long, Beach(6080),Grenot-Scheyer,Marquita.
- Henkel,R.E(1976).Tests of Significance. Beverly Hills:Sage Publications.
- Houchins ,David E. & Margaret E. Shippen ; Kristine Jolivette (2006).System Reform and Job Satisfaction of Juvenile Justice Teachers , Georgia State University.

- Kerlinger.F.N&Pendhazur,E.J(1973).Multiple Regression in Behavioral Research .New York:Holt.Rinehart and Winston.Inc.
Leinhardt,G (1990).Capturing Craft Knowledge in Teaching. Educational Research.Journal.
- Malouf, D. B., & Schiller, E. P. (1995). Practice and research in special education. Exceptional Children, 61, 414-424.
- Mertens, D., & McLaughlin, J. (2003). Research and evaluation methods in special education. Corwin Press.
Morrison,D.F,(1976).Multivariat Statistical Methods.(2nd.ed)Tokyo:Mcgrow-Hill Kogakusha,Ltd.
- Myreddi,V&Narayan,J,(2000).Preparation of Special Education Teachers: Present Status and Future Trends. Asia Pacific Disability Rehabilitation .Journal ,10(1).
- Nicolas(2004). On the Difficulty of Combining Actual and Potential Criteria for an Increase in Social Welfare," Discussion Papers (IRES - Institut de).
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005).Research in special education: Scientifi c methods and evidenced-based practices. Exceptional children, 71, 137-148.
- Odom,S;Brantlinger,E&Russell;Bruce,T&Karen,R.(2005).Research in Special Education:Scientific Methods And Evidence-based Practices,Exceptional Children.
- Osgod,R,L.(2005).ng a Special Education, Specialized Professional Training for Teachers of Children with Disabilities in Boston. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,3 March,3-30.

- Scott R.. Mc,Connell(2009).Assessment in Early Intervention and Early Childhood Special Education,Building on the Past to Project Into Our Future,University of Minnesota
- Thorndike,R.L.(1982).Applied Psychemetrics.Boston:Houghton Mifflin company.
- Thygesen, R. (2000). Special education research in Norway: An update. Exceptionality, 8(4), 261 .
- Winer,B.J.(1971).Statistical Principles in experimental design.(2nd.ed).New York,Mcgraw-Hill Book Company.



Bibliotheca Alexandrina
1473964